

ГИЖИՅՅԻՆ

ЕЖЕМЪСЯЧНЫЙ ЖУРНАЛЬ
ФИЛОЛОГИИ и ПЕДАГОГИИ.

In primis, ut tenerae mentes tracturaeque altius,
quicquid rudibus et omnium ignaris insederit, non modo,
quae diserta, sed vel magis, quae honesta sunt, discant.
Ceteris, quae ad eruditionem modo pertinent, longa aetas
spatium dabit. Quint. inst. or. I, 8.

XVI. 1889. ГОДЪ ВТОРОЙ.

№ 4. АПРѢЛЬ.

С о д е р ж а н і е.

Критика и библиографія.

1. А. Слонимскій. Дѣтское чтение и игры.
2. К. Елзатъевскій. Учебникъ русской исторіи.
3. А. Гинніусъ. О преподаваніи.
4. А. Доорляковъ. О преп.—ніи отеч. исторіи.
П. Филевскій. Преподаваніе исторіи.
5. Э. Баховъ — Н. Счастливецъ. Сборникъ статей для пер. съ гр. яз.
на р. и съ р. на гр.
6. М. Демковъ. Училищный кабинетъ. О питаніи и дыханіи животных.
Питаніе и дыханіе растений.
7. В. Земискій. Зрительный диктантъ.
8. Н. Лепстремъ. Русско-нѣмецкій и н.-р. словарь.
9. А. Поспишилъ. Лат. грамматика.
10. Мысли педагоговъ.

Приложеніе. Г. Бржоска. Необходимость пед. семинарій при университетахъ.
Отд. III. Особенная выгоды пед. сем. при унив.—хъ.

Ученымъ Комитетомъ М. Н. Пр. журналъ признанъ заслужи-
вающимъ особенной рекомендаціи со стороны Министерства.

Fr. R. Kreutzwald nim.
Eesti NSV
Riiklik Asalik
Raamatukogu

К. НЕГЕЛСВАХЪ,
ГИМНАЗИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА.

Перевелъ съ 3 изданія

Н. КОРАВЛЕВЪ,

преподаватель Девельской Александровской гимназiи.

Изданiе журнала „Гимназiя“.

Цѣна 1 р., съ перес. 1 р. 20 к.

Складъ изданiя: Спбургъ, кн. магазинъ П. В. Луковникова: Лештуковъ пер., 2.
Кiевъ, кн. магазинъ Н. Я. Оглоблина: Крещатикъ, с. д.
Рига, кн. магазинъ Н. Н. Киммеля: Сарайная ул., с. д.

Въ этихъ же кн. магазинахъ принимается подписка
на журналъ „Гимназiя“.

В. ЛАТЫШЕВЪ.

ОЧЕРКЪ ГРЕЧЕСКИХЪ ДРЕВНОСТЕЙ.

Ч. I. Государственныя и военныя древности.

Изд. 2, переработанное.

СПБ. 1888. XII + 356 стр.

Ц. 1 р. 50 к.

Складъ изданiя у автора:

СПБ., Ист.-фил. институтъ.

РУССКО-НѢМЕЦКІЙ И НѢМЕЦКО-РУССКІЙ

С Л О В А Р Ъ

составилъ

Н. ЛЕНСТРЕМЪ

[б. д-ръ гимназiи въ Либавѣ].

I.

Русско-нѣмецкая часть съ двумя приложенiями:

Ueber russische Schrift, Aussprache und Orthographie и Ueber das russische Verbum.
Sondershausen, 1888. XVI + X + 704 стр. Ц. 3 р. 60 к., перепл. 4 р. 50 к.

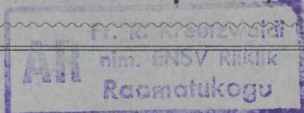
II.

Нѣмецко-русская часть съ приложенiемъ таблицы нѣмецкихъ
неправильныхъ глаголовъ.

Sondershausen, 1888. VIII + 954 стр. Ц. 4 р. 20 к., перепл. 5 р. 10 к.

С.-Петербургъ: у Г. Шмитцдорфа, Москва и Рига: у Г. Дейбнера, Дерптъ: у Е. I.
Карова, Одесса: у Э. Берндта, Ревель: у Ф. Вассермана.

Цѣна за обѣ части 7 р. 80 к.; перепл. 9 р.



Критика и библиографія.

I. Дѣтское чтеніе и игры. Ихъ значеніе и связь.

[Педагогическій этюдъ]. А. Слонимскій. Тифлисъ 1888. 70 стр. Ц. 40 коп.

Брошюра имѣеть цѣлью установить дѣйствительную важность чтенія и игръ, выяснить возможную между ними связь въ жизни грамотнаго ребенка, показать, какъ разнаго рода читаемый матеріаль дѣйствуетъ и долженъ дѣйствовать на читателя, особенно читателя малаго, и опредѣлить тѣ основные принципы, которыми должно руководствоваться при выборѣ матеріала для чтенія.

Основой, на которой строить свои выводы авторъ, служатъ литературные и историческіе факты. Оправданіе своей группировкѣ читаемаго матеріала авторъ находитъ въ указаніяхъ психологіи. Конечною цѣлью работы автора является педагогическое начало, воспитательно-образовательное значеніе чтенія и игръ.

Въ основаніе своего этюда авторъ ставитъ ту мысль, что впечатлѣнія, заложенныя въ человѣкѣ въ дѣтствѣ, оставляютъ неизгладимые, болѣе или менѣе глубокіе слѣды. Слѣдовательно, родителямъ и воспитателямъ необходимо обратить вниманіе на тѣ впечатлѣнія и вліянія, которымъ подвергается дитя, дурныя и вредныя стараться устранять и, наоборотъ, хорошія учащать: «повторяемость создаетъ привычку, а тутъ начало характера, опредѣленной индивидуальности. Наиболѣе могучими, наиболѣе постоянными, упорными факторами въ приобрѣтеніи того запаса душевныхъ движеній, который намѣчаетъ собою направленіе и тонъ развитія, служатъ дѣтское чтеніе и игры.» Цѣль автора «намѣтить тѣ основныя идеи, которыми можно было бы руководствоваться въ вопросѣ о дѣтскомъ чтеніи» и указать «связь между дѣтскими играми и чтеніемъ въ томъ случаѣ, когда они даны вмѣстѣ.»

Въ 1 главѣ авторъ разсматриваетъ: вопросъ о природѣ и значеніи чтенія, виды чтенія: сказка и др. под. произведенія, знакомство съ природой, путешествія, картины изъ дѣтской жизни, матеріаль отрицательнаго и положительнаго характера, въ частности басня; біографіи, историческіе рассказы, героическій эпосъ; книжки карри-

катурнаго содержанія; вопросъ о системѣ чтенія. Постараемся резюмировать тѣ отвѣты, которые авторъ даетъ на вышеприведенные пункты.

«Чтеніе есть результатъ органической потребности человѣческаго духа въ знаніи, начавшаго жить своею самостоятельною жизнью. Слѣдов., чтеніе не есть что-либо случайное: оно, какъ умственное питаніе, столь же естественно, какъ и фізіологическое кормленіе. Лишать чтенія значитъ сокращать дѣятельность духа, посягать на одну изъ первостепенныхъ потребностей духа.» Первымъ матеріаломъ для чтенія служить сказка. Значеніе сказки авторъ разсматриваетъ съ двухъ сторонъ, какъ съ отрицательной, такъ и съ положительной, но мы должны сознаться, что въ изложеніи автора не усмотрѣли рѣшительнаго отвѣта. Вопросъ: слѣдуетъ ли давать читать сказки или нѣтъ? — остается нерѣшеннымъ. Сказка съ одной стороны подрываетъ реальность въ міровоззрѣніи, дѣйствуетъ, какъ наркотическое средство, отвлекаетъ отъ чтенія сочиненій, «представляющихъ міръ окружающій въ его будничной формѣ.» Въ этомъ отношеніи авторъ вмѣстѣ со сказкой разсматриваетъ вліяніе чтенія произведеній, въ которыхъ также преобладаетъ фантастическій элементъ. Сюда онъ относитъ различныя «приключенія, исторіи, путешествія маленькихъ мальчиковъ и дѣвочекъ», затѣмъ Жюль Верна, Майнъ-Рида и Эмара. Но съ другой стороны сказка «является иллюстраціей къ дѣйствительности» (мало понятное выраженіе): она будитъ чувство, развиваетъ воображеніе и даетъ ему образцы.» Въ частности за русской сказкой авторъ признаетъ ту пользу, что «она даетъ нѣсколько очерченныхъ типовъ, и въ простодушной формѣ знакомитъ дѣтей съ людскими отношеніями!»

Съ первую часть положенія мы не вполне согласны: едва ли при чтеніи сказки, которая дается обыкновенно дѣтямъ 8—10 лѣтъ, читатель получаетъ представленіе объ этихъ типахъ. Все его вниманіе сосредоточивается на развитіе фабулы, онъ спѣшитъ къ концу, чтобы узнать судьбу героевъ и съ одинаковымъ интересомъ читаетъ и про Ивана Царевича и про Кощея. Какъ противовѣсъ нежелательному вліянію сказки можетъ служить чтеніе такой книги, «которая держала бы поближе къ будничной обстановкѣ и давала бы ключъ къ постепенному пониманію человѣческаго быта и природы.» Сюда относятся путешествія, біографіи и сочиненія естественно-историческаго содержанія, въ которыхъ вымыселъ не имѣетъ

мѣста. «Правда фактическая, изложенная въ описательно-повѣствовательной формѣ, развиваетъ правильное и спокойное умѣнье наблюдать», но «матеріаль чтенія, предлагаемаго дѣтямъ, не долженъ быть отрицательнаго характера... Произведенія, рисующія картины несчастій, бѣдствій, горя, разобьютъ душу читателя, а тѣмъ болѣе читателя маленькаго. Слѣдуетъ предоставлять чтеніе такихъ произведеній, изъ которыхъ постепенно усваиваются представленія любви, состраданія, добра, блага, чести.» Для этой цѣли особенно пригодны біографіи историческихъ дѣятелей, какъ матеріаль, достойный подражанія, историческіе рассказы, очерки, повѣсти, тѣмъ болѣе, что такое чтеніе свойственно дѣтямъ, какъ отвѣчающее лучшимъ человѣческимъ запросамъ ихъ души. На ряду съ этими произведеніями авторъ ставитъ героическій эпосъ, по сходству впечатлѣнія и по результатамъ положительно-воспитательнаго характера.

Авторъ усиленно возстаетъ противъ книжекъ съ комическимъ содержаніемъ, какъ различные «Ротозѣи, Разини, Шалуны», съ картинками каррикатурнаго характера, такъ какъ онѣ могутъ развитъ въ маленькомъ читателѣ подражательность.

Итакъ, авторъ намѣтилъ намъ матеріаль для чтенія дѣтей. Но въ какомъ порядкѣ давать читать, какой системы слѣдуетъ держаться? Авторъ, констатируя необходимость систематическаго чтенія, не рѣшается предлагать своей системы, такъ какъ есть много различныхъ привходящихъ обстоятельствъ, которыя могутъ сдѣлать непригоднымъ разъ сдѣланный распорядокъ. Здѣсь уже дѣло воспитателя, который лучше знаетъ способности, склонности, степень развитія своего питомца. Общій совѣтъ — не гоняться за новинками, а держаться произведеній «великихъ умовъ всеѣхъ временъ и народовъ».

Вторая глава посвящена дѣтскимъ играмъ, другому важному фактору въ дѣлѣ воспитанія.

Игру авторъ опредѣляетъ какъ потребность дѣтскаго организма, какъ законную необходимость. Игра въ своемъ развитіи имѣетъ нѣсколько стадій. Вмѣстѣ съ ростомъ видоизмѣняется и характеръ игры: первая стадія — игра пассивная, вторая — активная, творческая. «Степень умственнаго развитія и нравственнаго настроенія дѣтей можно познавать по ихъ играмъ.» Во время игры дѣти обнаруживаютъ свой характеръ, свои склонности. По играмъ можно съ значительной вѣроятностью предугадывать будущее, можно предопредѣлять, куда направлятся творческія способности. Но съ другой

стороны и «игры сами могутъ быть причиною будущаго направленія». И такъ, слѣдовательно, воспитатель, разъ онъ согласится, что игра можетъ оказывать вліяніе на образованіе характера, обязанъ позаботиться о томъ, чтобы взять въ свои руки игры и забавы, такъ чтобы они не были только развлеченіемъ, но сослужили бы службу въ дѣлѣ развитія.

Наблюдая игры читающихъ дѣтей, мы всегда замѣтимъ, что матеріалъ для своихъ игръ они, по большей части, заимствуютъ изъ прочитанной книги. Справедливость этой истины каждый можетъ подтвердить даже изъ собственной жизни.

Впечатлительныя дѣти всегда стремятся приспособить къ игрѣ прочитанный матеріалъ. Да и само чтеніе на первыхъ порахъ также игра. Я полагаю, каждому приходилось наблюдать двойное отношеніе дѣтей къ книгѣ: пока они не обязаны давать отчетъ въ прочитанномъ, пока играютъ въ чтеніе, книжка имъ дорога, интересна, но обратите эту же книжку въ учебное пособие, потребуйте отчета, книга теряетъ свое обаяніе.

Но какъ чтеніе, такъ и игра, должны быть уравновѣшены, нужно, чтобы и то, и другое питало душу лучшими элементами духовной жизни, чтобы они влагали въ нее свѣтлыя мысли и стремленія къ честности, добру, правдѣ, чтобы научали стойкости и твердости въ несчастіяхъ. Пусть ребенокъ вступаетъ въ жизнь не съ разбитымъ сердцемъ, не съ угнетеннымъ духомъ, не съ трепетной волей; пусть онъ бодро глядитъ на Божій свѣтъ; пусть вѣруеть въ вѣчную правду; пусть любить.

Такова и цѣль, таковъ и результатъ дѣтскаго чтенія и игры.

Изъ этого отчета читатель могъ усмотрѣть, что разобранное сочиненіе не всегда рѣшаетъ затронутые вопросы, но оно и важно именно въ томъ отношеніи, что затрогиваетъ ихъ, обращаетъ вниманіе родителей и всѣхъ, кому приходится имѣть дѣло съ дѣтьми, на такую сторону дѣтской жизни, которая въ большинствѣ семей остается въ небреженіи: «чѣмъ бы дитя не тѣшилось, лишь бы не плакало!» И если автору удастся обратить вниманіе родителей на эту сторону, то онъ достигъ уже своей цѣли.

Въ заключеніе нельзя не отмѣтить, что авторъ совершилъ весьма большую подготовительную для своего сочиненія работу. Все его сочиненіе обосновано на массѣ источниковъ. Мы уже не говоримъ, что имъ, конечно, проштудированы Ушинскій, Покровскій, Бэнъ,

Каптеревъ, наши классики, какъ Толстой, Тургеневъ, Аксаковъ, но онъ успѣлъ воспользоваться даже только что появившимися сочиненіями, какъ Cullere (Гигіена нервныхъ 1888 г.), Berger (Слабо-нервность), Дохманъ (О причинахъ развитія нервныхъ болѣзней 1887 г.) Scholz (Діететика духа 1888) и др.

2. Учебникъ русской исторіи съ приложеніемъ родословной и хронологической таблицъ и указателемъ личныхъ именъ. Древняя Русь ц. I р. Новая Россія 65 коп. Сост. К. Елпатьевскій. Спб. 1888—1889.

Нельзя сказать, что наша учебная литература богата учебниками исторіи, а хорошими тѣмъ болѣе, но особенный недостатокъ у насъ въ учебникахъ по русской исторіи. Даже считающійся лучшимъ изъ нихъ учебникъ Иловайскаго, не говоря о характерѣ его изложенія — сухой фактичности, нелишенъ многихъ погрѣшностей. Въ немъ нѣтъ никакихъ обобщеній, выводовъ, характеристикъ. Учебникъ Трачевскаго вобще не пригоденъ для учебника. Онъ фразистъ и не серьезенъ. Какую пользу принесутъ ученикамъ характеристики въ родѣ слѣдующихъ. «Высокая, смуглая, мало-образованная Анна (Іоанновна) распользла, стала болѣть и всѣхъ подозрѣвать, и искала развлеченій. Она довѣряла только веселому, красивому сыну своего конюха, Бирону, который не окончилъ курса въ университетѣ по неспособности и сидѣлъ въ тюрьмѣ за дурную жизнь». Эта и подобная характеристика Петра, сдѣланная имъ на 288 стр. своего учебника, не пригодны для учениковъ, которые должны привыкать серьезно смотрѣть на лица и вещи, а дѣйствительно годны для развлеченія.

Вотъ характеристика Петра В. «Петръ сталъ единодержавнымъ, его братъ пользовался только титуломъ Ивана V и почестями. Впрочемъ, Петръ еще 5 лѣтъ занимался самовоспитаніемъ, а управляли Нарышкины. Онъ проходилъ тогда службу съ «бомбандира» и давалъ потѣшныя сраженія, въ которыхъ выступали цѣлыя солдатскіе полки; и въ качествѣ «шкипера», онъ построилъ верфь въ Архангельскѣ, положилъ томъ основаніе флоту, провожалъ иностранныя суда далеко, до Мурманскаго берега. Въ тоже время пировалъ и колобродилъ (!). Попойки назывались у него службой у Ивашки Хмѣльницкаго, которою заправлялъ «сумасброднѣйшій и всепьянѣйшій соборъ» со всешутѣйшимъ патриархомъ или княземъ папою! Часто совершались по Москвѣ шумные ходы ряженныхъ или трещали любимые царемъ фейерверки. Тутъ сказался недостатокъ воспитанія у Петра въ отвращеніи къ музыкѣ,

въ пристрастіи къ вину, въ порывѣ бѣшенства: царь билъ палкой своихъ любимцевъ, давалъ имъ пощечины, топталъ ихъ ногами, бросался на нихъ со шпагой; многіе не могли выносить безъ трепета его грознаго взгляда. Отсюда частыя болѣзни этого гиганта по сложенію, а также обезображеніе этого красавца: у него тряслась голова, и лицо морщилось отъ судорогъ», или характеристики въ одномъ словѣ сотрудниковъ Павла Петровича. «Во главѣ любимцевъ Павла Петровича стояли: ничтожный Кутайсовъ, жестокій формалистъ Аракчеевъ, холодный и вѣроломный эстляндецъ Паленъ и тщеславный представитель «старо - русской партіи, Раstopчинъ». (Стр. 360).

Все это хорошо и пожалуй пріятно прочесть, но неужели профессоръ предполагаетъ это возможнымъ въ учебникѣ предназначенномъ для школы, для воспитанія?!.. И безъ того у насъ укоренилось слишкомъ легкое отношеніе къ своему русскому и своимъ великимъ историческимъ лицамъ. Отвергать и даже мало цѣнить таланты и историческихъ дѣятелей не позволить никакая школа, какъ бы ни была она плохо поставлена.

Вышеназванные два выпуска русской исторіи Елпатьевского далеко оставили за собой всѣ существующіе до сихъ учебники по русской исторіи. Не подавляя фактичностью, онъ отличается полнотой содержанія; изложеніе серьезное, но не сухое, въ немъ нѣтъ вовсе ничего бьющаго на эффектъ. Каждая фраза обдумана, каждый фактъ взвѣшенъ. Таковъ, такъ сказать, общій фонъ его.

Въ изложеніи содержанія авторъ слѣдуетъ взглядамъ Соловьева, пользуясь вполнѣ умѣстно и другими нашими историками. Въ особенную заслугу мы готовы поставить автору именно то, что онъ слѣдуетъ воззрѣніямъ Соловьева, цитируя его до точности. Дѣло въ томъ, что если какой изъ нашихъ историковъ и заслуживаетъ широкаго распространенія въ школахъ, такъ это Соловьевъ, по его воззрѣніямъ, а слѣдовательно способности и умѣнію воспитать въ читающемъ общественнаго человѣка и патріота. Никто не можетъ такъ сильно привязать къ личности исторической, какъ Сергѣй Михайловичъ, потому что онъ относится ко всякой изъ нихъ по человѣчески. Каждое историческое лицо у него что нибудь да внесло въ общую сокровищницу нашего развитія политическаго, экономическаго и т. п. Словомъ въ Соловьевѣ, какъ въ историкѣ, болѣе всѣхъ другихъ историковъ виденъ педагогъ.

Каждая эпоха у него представляется извѣстнымъ шагомъ въ нашемъ развитіи. У него нѣтъ крайностей — вездѣ святая середина. Какъ въ обзорѣннй эпохъ, такъ и при характеристикѣ личностей. Все это заслуживаетъ особаго вниманія школы, какъ воспитательнаго учрежденія. Все это соблюдено и въ учебникѣ Елпатьевскаго. Не оставлено у него безъ вниманія ни одной важной черты въ дѣятельности историческаго лица, ничего, что освѣтило бы его или извѣстную эпоху.

Не вдаваясь въ особенныя подробности при разборѣ учебника Елпатьевскаго, мы укажемъ на тѣ его фактическія разъясненія, которыми этотъ учебникъ отличается отъ другихъ учебниковъ по русской исторіи. Такъ Елпатьевскій говоритъ въ своемъ учебникѣ о вліяніи христіанства, объ отсутствіи у насъ борьбы духовной власти со свѣтскою. Указываетъ на значеніе монастырей и говоритъ о происхожденіи удѣльной системы, дѣлаетъ характеристику удѣльно-вѣчевой Руси. Здѣсь объясняетъ, какъ, не смотря на раздѣленіе Руси на удѣлы, единство русской земли не уничтожалось, указываетъ на значеніе удѣльной системы. Излагая исторію князей, характеризуетъ личность мономаха по Соловьеву. Приступая къ изложенію Московскаго княжества, говоритъ о причинахъ возвышенія Москвы.

Значеніе дѣятельности важныхъ историческихъ лицъ характеризуемо по лучшимъ нашимъ историкамъ, напр. значеніе дѣятельности Іоанна III и IV Грознаго по Соловьеву.

Причины смутнаго времени изложены по Павлову, вкратцѣ указываетъ и мнѣнія о Самозванцѣ. Приступая къ изложенію новой исторіи, говоритъ о подготовкѣ къ преобразованію Московскаго Государства и такимъ образомъ реформы Петра Великаго ставитъ въ связь съ предшествующимъ развитіемъ русскаго государства и народа, выясняетъ необходимость ихъ и говоритъ объ образованіи въ древней Московской Руси по Караулову. Въ концѣ древней Руси дѣлаетъ заключеніе о древней Руси по Соловьеву и хотя вкратцѣ указываетъ, къ чему пришла древняя Русь, что въ ней было хорошаго.

Излагая въ Новой Россіи обстоятельно о реформахъ Петра, онъ не оставилъ безъ указанія заботы Петра о нравахъ и обычаяхъ, и для лучшаго представленія личности Петра приводитъ мѣсто изъ Корниловича, а значеніе дѣятельности Петра излагаетъ по Соловьеву, взглядъ на царствованіе Екатерины Великой по Щебальскому, дѣлаетъ общій взглядъ на характеръ литературы Екатерининскаго времени.

При вопросѣ о возвращеніи Западно-Русскихъ областей говорить о внутреннемъ состояніи Польши.

Все это мы выписали для того, чтобы всякій могъ судить, насколько учебникъ Елпатьевского отличается отъ другихъ учебниковъ по русской исторіи, насколько онъ серьезно смотритъ на изученіе своей родной исторіи.

Недостаткомъ учебника, по нашему крайнему разумѣнію, есть то, что Елпатьевскій придаетъ значеніе варяжскому происхожденію нашихъ первыхъ князей (впрочемъ, онъ здѣсь вѣрнѣе Соловьеву, по которому, какъ мы уже сказали, онъ излагаетъ исторію Россіи) и вѣрить даже сказаніямъ о Гостомыслѣ. О варягахъ же онъ говоритъ такъ: «первые князья хотя и были призваны для внутренняго порядка и защиты отъ враговъ, сохраняли свой норманскій характеръ и отличались исключительно завоевательными стремленіями» (стр. 45). Немѣшало бы познакомить и съ мнѣніемъ антинорманской теоріи. Къ учебнику приложены: перечень великихъ князей и государей, хронологическая таблица, указатель личныхъ именъ и родословная таблица.

Учебникъ Елпатьевского великъ, сравнительно съ другими, по объему, но въ немъ не мало такого матеріала, который можно не учить, а только прочитывать ученикамъ, какъ дополненіе и разъясненіе выученнаго. Цѣну книги авторъ думаетъ уменьшить и соединить обѣ книги въ одну. Хорошо бы было, если бы книга не превышала стоимостію 1 рубля.

3. О преподаваніи. Письма врача къ учителю. А. Э. Гиппіуса. Москва 1889.

Авторъ писемъ самъ предупреждаетъ читателя не искать въ нихъ важныхъ самостоятельныхъ изслѣдованій или открытій новыхъ истинъ. Единственная цѣль книжки споспѣшествовать совмѣстному труду учителя и врача въ дѣлѣ развитія человѣческаго организма, и эти письма должны лишь познакомить учителей съ тѣми взглядами на воспитаніе, которые утвердились въ современной медицинской литературѣ.

Содержаніе книги: Учитель и врачъ. Физиологическій ходъ усвоенія знаній. Главнѣйшія правила преподаванія на основаніи данныхъ физиологіи. Учебная программа и методика преподаванія. Нѣчто о школьномъ преподаваніи. Вліяніе преподаванія на характеръ ученика.

Въ виду интересной попытки указать взаимную роль въ школѣ педагога и медика, рекомендуемъ эту брошюру читателямъ «Гимназіи», какъ не лишнюю интереса.

4. О преподаваніи отечественной исторіи, А. Добрякова. С.-Петербург. 1888.
 Преподаваніе исторіи, П. Филевскаго. (Практическіе совѣты). Учебникъ для педагогическаго класса женскихъ гимназій. Таганрогъ 1888.

Брошюра Добрякова раздѣлена на 2 части: I. Патриотическіе уроки исторіи въ Германіи и Франціи. II. Нѣсколько словъ о воспитательномъ значеніи отечественной исторіи въ курсѣ нашихъ учебныхъ заведеній. Первая статья была помѣщена въ Церковномъ Вѣстникѣ за 1881 годъ, вторая читана въ С.-Петербургскомъ Педагогическомъ Обществѣ въ 1872 году. Изъ первой статьи мы видимъ, что французскіе и нѣмецкіе учебники исторіи ставятъ на первый планъ религіозное и патриотическое воспитаніе. Сообразно съ учебниками нѣмецкихъ и французскихъ школъ Добряковъ требуетъ въ своей брошюрѣ, чтобы и наше юношество приобрѣло изученіемъ исторіи любовь къ отечеству, уваженіе къ великимъ русскимъ людямъ, трудившимся на пользу своего отечества и благородное стремленіе къ соревнованію съ ними, чтобы при преподаваніи этого предмета пользовались матеріаломъ, могущимъ возбудить нравственныя и народныя чувства, уваженіе и любовь къ дорогимъ остаткамъ прошедшей жизни роднаго народа. Онъ совершенно справедливо замѣчаетъ, что «возрастъ, съ которымъ имѣетъ дѣло школа, есть возрастъ вѣры, чувства, фантазіи, и преподаваніе должно сберечь ихъ, не убить возбужденіемъ критическихъ склонностей. Съ особеннымъ вниманіемъ слѣдуетъ относиться къ фактамъ, въ которыхъ проявлялись вѣра и чувствованія прошедшихъ поколѣній, и то, что было предметомъ вѣры и почитанія народа, его святыней, не должно получать другой видъ въ школѣ. Такое преподаваніе впрочемъ тогда приведетъ къ желаннымъ результатамъ, когда оно будетъ находиться въ рукахъ преподавателей, мысли и чувства которыхъ можно было бы выразить словами добраго страдальца за русскую землю — Мономаха: «добра хочу братьѣ и русской землѣ.» Нельзя не порадоваться появленію брошюры Добрякова въ отдѣльномъ изданіи, что дастъ ей большее распространеніе, чѣмъ журнальная статья, а брошюра вполне заслуживаетъ этого.

Совсѣмъ другое можно сказать о брошюрѣ Филевскаго. Хотя она и названа практическими совѣтами и учебникомъ для педагогическаго класса женскихъ гимназій, однако не можетъ служить этому назначенію. Слишкомъ ужъ мало здѣсь практическихъ совѣтовъ: изложены они всего на 18 стр., а при чрезвычайной краткости и недоста-

точности матеріала она не можетъ быть ученикомъ. Отъ учебника можно и должно требовать большаго. На слѣдующихъ 20 стр. изложена исторіографія, но и она также мало можетъ принести практической пользы для ученицъ, какъ и совѣты, изложенные на 18 первыхъ страницахъ. Вся брошюра составлена по плану и взглядамъ методики исторіи по Кригеру, изд. Виноградовымъ и Никольскимъ, только исторіографія изложена самимъ авторомъ брошюры. Мы признали бы болѣе полезнымъ вмѣсто краткаго очерка исторіографіи перечень болѣе важныхъ и необходимыхъ для ученицъ пособій по исторіи, по которымъ они могли бы пополнять и подогрѣвать свои знанія. Для этой цѣли авторъ могъ бы воспользоваться почтеннымъ трудомъ Поливанова, который далъ опытъ каталога книгъ и пособій по исторіи къ юбилейной выставкѣ общества поощренія трудолюбія,*) бывшей въ Москвѣ въ нынѣшнемъ году. Во всякомъ случаѣ подобный указатель принесъ бы болѣе практической пользы, чѣмъ весьма краткое изложеніе исторіографіи, заученное ученицами на память.

Цѣна книги очень высока: 50 коп. за 38 стр. крупной печати въ 8^о.

5. Э. Баховъ. Сборникъ статей для перевода съ греческаго языка на русскій и съ русскаго на греческій. Курсъ III и IV классовъ гимназій, переводъ съ нѣмецкаго Н. Счастливецва, преподавателя Виленской I-й гимназій. С.-Петербург. 1888.

Griechisches Elementarbuch von Dr. Ernst Bachof, Gymnasiallehrer in Bremen.
I Theil 1883, II Theil 1884. Gotha, Perthes.

Книга эта съ самаго появленія своего въ Германіи, встрѣчена съ большимъ одобреніемъ и нашла весьма радушный приѣмъ со стороны нѣмецкихъ учителей. И у насъ она не прошла незамѣтно: добросовѣстные и опытные преподаватели уже назадъ тому четыре года знакомы съ упомянутымъ учебнымъ пособіемъ. И вполнѣ естественно. Книга Бахофа обладаетъ несомнѣнными достоинствами. Цѣль ея дать ученикамъ двухъ классовъ, въ которыхъ начинается преподаваніе греческаго языка, соответственный матеріаль для чтенія, примѣнительно къ проходимому курсу грамматики, и такимъ образомъ устранить употребленіе и усвоеніе грамматическихъ правилъ посредствомъ перевода отдѣльныхъ фразъ, бессодержательныхъ

*) Поливановымъ изданы подобные каталоги и по другимъ предметамъ гимназическаго преподаванія, въ особенности обстоятельный каталогъ по русскому языку.

и весьма часто бессмысленныхъ, которыя уже съ самого начала возбуждаютъ отвращеніе и отбиваютъ всякую охоту къ предмету. Съ другой стороны переходъ отъ перевода отдѣльныхъ отрывистыхъ предложеній (которыя ученики заняты въ теченіе полутора года) къ чтенію Анабазиса слишкомъ рѣзокъ и затруднителенъ влѣдствіе того, что гимназисты, до знакомства съ Ксенофонтомъ, вращаются все въ одной сферѣ простыхъ предложеній, (одной) только этимологіи, не заботясь вовсе о подчиненіи отдѣльныхъ словъ и цѣлыхъ предложеній. Статьи, предлагаемыя Бахофомъ для чтенія, взяты изъ греческой исторіи и мифологіи и представляютъ метафразы изъ Геродота, Аполлодора, Ксенофонта и другихъ писателей. Измѣняя и передѣлывая текстъ греческихъ авторовъ, составитель хрестоматіи руководится слѣдующими соображеніями: 1) онъ желаетъ дать возможно большее обиліе формъ, соотвѣтственно тому или другому отдѣлу грамматики; 2) устраняетъ употребленіе тѣхъ формъ, которыя еще не извѣстны ученику (хотя въ этомъ отношеніи г. Бахофъ подвигается весьма быстро впередъ и рано знакомитъ учениковъ съ многими глагольными формами. Чтобы облегчить изученіе этихъ формъ и конструкцій, не входящихъ въ составъ систематически проходимого грамматическаго курса, Бахофъ въ концѣ 1-го тома прибавляетъ таблицу образованія глагольныхъ формъ и 37 синтаксическихъ правилъ, изложенныхъ кратко и точно); 3) аттическому діалекту авторъ, естественно, отдаетъ предпочтеніе передъ другими. Въ виду двухъ первыхъ вышеизложенныхъ принциповъ, и придерживаясь того правила, чтобы отъ болѣе легкаго переходить постепенно къ самому трудному, авторъ начинаетъ свою хрестоматію съ фразъ, которыя служатъ предметомъ упражненій на I-е и отчасти на II-е склоненіе; но уже съ 5-й стр. начинаются цѣльныя статьи: Танталъ, Ивикъ и т. д. Первая часть хрестоматіи оканчивается переводами на глаголы: $\tau\acute{\iota}\theta\eta\mu\iota$, $\epsilon\gamma\eta\mu\iota$, $\epsilon\sigma\tau\eta\mu\iota$ и $\delta\acute{\iota}\delta\omicron\mu\iota$ и на особенности приращенія. Книга заключается указателемъ словъ, употребляющихся въ первыхъ 36 параграфахъ, перечнемъ болѣе употребительныхъ *verba contracta, liquida*, глаголовъ на $\mu\iota$ и двумя словарями: греч.-нѣм. и нѣм.-греческимъ.

II часть хрестоматіи Бахофа служитъ для упражненія въ спряженіи и употребленіи неправильныхъ глаголовъ, для повторенія пройденнаго по этимологіи, для заучиванія главныхъ синтаксическихъ правилъ и для лучшаго усвоенія прочитаннаго по Ксенофону. Книга эта заключаетъ только переводы на греческій языкъ, такъ какъ для

перевода съ греческаго совершенно достаточенъ Анабазисъ. Содержаніе почерпнуто преимущественно изъ Анабазиса. Текстъ автора передѣланъ весьма искусно, примѣнительно къ тому или другому отдѣлу грамматики. Къ хрестоматіи приложено краткое изложеніе синтаксиса, главнымъ образомъ на примѣрахъ (на 6 страницахъ), перечень глаголовъ, встрѣчающихся въ переводахъ и распределенныхъ по группамъ (стр. 60—72), причемъ обращено вниманіе на фразеологию. Книга заканчивается краткимъ нѣм.-греч. словаремъ.

Изъ сказаннаго мы могли познакомиться съ содержаніемъ книги Бахофа. Задавшись цѣлью доставить воспитанникамъ, начинающимъ учиться по гречески, соотвѣтственный интересный матеріалъ для чтенія и болѣе точнаго усвоенія греческой грамматики, авторъ выполнилъ ее вполне. — Кто изъ учителей нашихъ имѣлъ возможность познакомиться съ книгою Бахофа, употребляя ее или для экстермпоралій, или для устныхъ переводовъ въ собственной обработкѣ, тотъ имѣлъ возможность убѣдиться въ ея значеніи, и не одному, можетъ быть, приходила мысль перевести нѣмецкую книгу. Въ подспорье нашей учебной литературы, г. Счастливецъ перевелъ I-ю часть хрестоматіи г. Бахофа.

При переселеніи иностраннаго учебника на другую почву, бывають обыкновенно два пути: 1) или переводятъ книгу точь въ точь безъ всякихъ перемѣнъ, 2) или подвергаютъ ее соотвѣтственной передѣлкѣ, примѣняясь къ извѣстнымъ требованіямъ и приѣмамъ. Г. Счастливецъ избралъ путь средней. Онъ редакцію статей оставилъ почти безъ перемѣны; выпущена только статья 56-я: «Крезъ и Анахарзисъ» и конецъ 64-й: «Царь Филиппъ.»

Съ другой стороны переводчикъ вводитъ нѣкоторыя перемѣны сравнительно съ нѣмецкимъ подлинникомъ; такъ, помѣщенная въ концѣ книги статья касательно синтаксическихъ особенностей подверглась у г. Счастлицева расширенію и нѣкоторымъ измѣненіямъ, особенно относительно группировки правилъ (напр., вмѣсто 3 случаевъ условныхъ предложеній, какъ у Бахофа, г. Сч. разсматриваетъ четыре), причемъ приняты во вниманіе, требованія русской рѣчи и различіе свойствъ греческаго и русскаго языковъ. Переводчикъ, равнымъ образомъ, нашелъ неудобнымъ оставлять расположеніе словъ, приложенныхъ къ первымъ 36 §§ по группамъ, но распредѣлилъ ихъ въ томъ порядкѣ, какъ они встрѣчаются въ статьѣ. Такого приѣма нельзя одобрить. Система и порядокъ, которые преслѣдуются, какъ одни

изъ главныхъ цѣлей древнихъ языковъ, должны составлять необходимые элементы ихъ разумнаго преподаванія. Здѣсь между прочимъ мы можемъ указать на удачную попытку распредѣлять по группамъ слова изъ читаемаго автора въ сочиненіи Mathias'a: «Commentar zu Xenophon's Anabasis» и «Griechische Wortkunde im Anschluss zu Xenophon's Anabasis.»

Еще одинъ упрекъ. Разъ авторъ рѣшился передѣлать и измѣнить учебникъ Бахофа, то слѣдовало ему выдержать свой планъ во всѣхъ отношеніяхъ, гда нужно было сообразоваться съ нашими педагогическими требованіями и приемами, съ нашими учебными планами. Я имѣю въ виду то обстоятельство, что Бахофъ слишкомъ быстро знакомитъ учениковъ со всеми синтаксическими особенностями, что можетъ помѣшать надлежащему, точному и систематическому усвоенію греческой этимологіи. Этого недостатка легко бы избѣжать г. Счастливцеву, напр., замѣняя придаточныя подчиненныя предложенія главными равносильными и т. п. Затѣмъ въ отдѣлѣ приложенныхъ въ концѣ книги синтаксическихъ правилъ слѣдовало бы добавить нѣсколько словъ о мѣстѣ, занимаемомъ въ предложеніи мѣстоименіемъ притяжательнымъ и замѣняющими его личнымъ и возвратнымъ (ὁ πατήρ μου? τὰ ἑαυτῶν πράγματα и т. под.).

Русскій переводъ сдѣланъ правильно; только въ немногихъ мѣстахъ слѣдовало бы ожидать болѣе гладкихъ выраженій: напр., стр. 119 № 98: «съ нимъ немного убѣждало знатнѣйшихъ Персовъ» стр. 117 № 101: «Царь, хотя подозрѣвалъ ихъ замыселъ, не испугался, но приказалъ»... (противопоставленіе не на мѣстѣ); стр. 119 № 103: «многихъ людей очистилъ, запятнанныхъ преступленіемъ» (разстановка словъ) и т. под.

Впрочемъ указанная и имъ подобныя неточности не умаляютъ достоинствъ перевода г. Счастливцева, а тѣмъ болѣе сочиненія Бахофа. Остается жалѣть, что г. Счастливцевъ не далъ намъ въ своемъ переводѣ и II-й части хрестоматіи: она была бы весьма пригодна во второмъ полугодіи IV-го класса и въ V-омъ классѣ, такъ какъ нѣтъ у насъ подходящаго учебника для упражненій въ этимологіи во второмъ изъ названныхъ классовъ: «метафразы» Чернаго не вполне удовлетворяютъ этой цѣли, такъ какъ мало исчерпываютъ этимологическій матеріалъ.

Разобранная нами хрестоматія, составленная Бахофомъ и переведенная г. Счастливцевымъ, не представляетъ перваго опыта въ нашей

учебной литературѣ. Еще въ 1858 году вышла въ свѣтъ книга т. з.: «Греческая учебная книга Ф. Якобса. Москва.» — Пособіе это можетъ служить отличнымъ руководствомъ при повтореніи греческой грамматики, но не пригодно для начинающихъ учениковъ, такъ какъ во второй страницы уже вводятся этимологическія и синтаксическія формы, изученіе которыхъ составляетъ курсъ IV-го класса. — Подобнымъ же недостаткомъ грѣшатъ и двѣ вновь изданныя хрестоматіи: «Первая греческая книга для чтенія» К. Люгебиля и «Греческая хрестоматія» Клеменчича: онѣ представляютъ матеріалъ непосильный для воспитанниковъ на первыхъ порахъ знакомства ихъ съ греческимъ языкомъ.

Наконецъ, всѣ три упомянутыя хрестоматіи даютъ только матеріалъ для перевода съ греческаго языка на русскій, и такимъ образомъ, при введеніи ихъ въ нашихъ гимназіяхъ, оказывается необходимость еще въ другомъ пособіи — въ видѣ пополненія — для переводовъ съ русскаго на греческій, между тѣмъ книги такой у насъ нѣтъ.

6. Училищный кабинетъ. М. Демкова. Спб. 1888. 28 стр.

Нельзя не раздѣлить мысль автора, что учителю весьма важно умѣть составлять сколько-нибудь хорошо обставленный училищный кабинетъ. Съ цѣлью оказать помощь въ этомъ нелегкомъ дѣлѣ авторомъ и написана настоящая книжка (первонач. помѣщ. въ ж. Р. нач. учитель) и хотя предназначена преимущественно для учителей городскихъ училищъ, но имѣетъ и болѣе общій интересъ. Написана сжато и дѣльно; выбраны самыя необходимыя и потому цѣбныя указанія для составленія зоологической, ботанической и минералогической коллекцій; для желающихъ познакомиться съ подробностями авторъ указываетъ спеціальныя труды. Программы коллекцій составлены очень удачно [хотя даже и для городскихъ училищъ ихъ слѣдуетъ нѣсколько расширить].

Желательно, чтобы авторъ избѣгалъ такихъ характеристикъ, какія у него даны, напр., для звѣробоя и дерева: сказать про лекарственное растеніе, что оно «употребляется въ медицинѣ» или «считается хорошей лекарственной травой» и только — значить — ничего не сказать. Про бѣлену и спорынью слѣдовало бы упомянуть и какъ о растеніяхъ лекарственныхъ.

«О питаніи и дыханіи животных». М. Демкова 12 стр.
«Питаніе и дыханіе растений». М. Демкова 20 стр.

Въ первой изъ названныхъ брошюръ авторъ задался цѣлью прослѣдить процессы пищеваренія и дыханія во всемъ животномъ царствѣ; конечно, ему пришлось остановиться и на устройствѣ пищеварительнаго и дыхательнаго аппаратовъ въ различныхъ классахъ животныхъ; такимъ образомъ въ книжкѣ мы находимъ и анатомическія и фізіологическія свѣдѣнія. Такъ какъ объемъ затронутыхъ свѣдѣній не выходитъ изъ рамокъ общераспространенныхъ учебниковъ, то весь интересъ для знакомыхъ съ элементарнымъ курсомъ естествовѣдѣнія долженъ сосредоточиться на разработкѣ предлагаемаго матеріала. Для такого читателя нужна полнота и обстоятельное выясненіе ученнаго имъ раньше, чтобы прочитанная книжка подвинула его впередъ, а не заставляла мяться на одномъ мѣстѣ. Съ этой точки зрѣнія мы и посмотримъ на разбираемыя книжки.

Брошюра «О питаніи и дыханіи животныхъ» не можетъ похвалиться ни полнотою, ни обстоятельностью, такъ какъ многое изложено до того бѣгло, что не даетъ никакого представленія; въ дыханіи, напр., не находимъ никакихъ указаній ни на механизмъ, ни на химизмъ его, да и вообще оно, изложенное на 2-хъ страничкахъ, очень скомкано; въ питаніи позвоночныхъ не выдѣлено отчетливо различіе пищеварительныхъ процессовъ въ желудкѣ, тонкихъ и толстыхъ кишкахъ; о ворсинкахъ, кромѣ того, что онѣ «приспособлены для всасыванія и поглощенія пищевыхъ веществъ», ничего не сказано; про железы въ тонкихъ кишкахъ и помину нѣтъ; органы глотанія тоже пропущены; а желудочный сокъ и пепсинъ у автора одно и то же.

Изъ второй брошюры, «Питаніе и дыханіе растений» многие читатели узнаютъ кое-что новое и уясняютъ старое. Здѣсь они найдутъ толковое изложеніе о клѣточкахъ растений и ихъ содержимомъ (жаль, что нельзя того же сказать о сосудахъ и тканяхъ); найдутъ и довольно обстоятельное выясненіе значенія корней и листьевъ для растений и, что особенно пріятно, найдутъ строгое разграниченіе между питаніемъ и дыханіемъ черезъ листья; пріятно потому, что въ учебникахъ этотъ вопросъ излагается обыкновенно спутанно и неясно; встрѣтятъ и интересное указаніе на два различныхъ процесса питанія растений корнями. Но и здѣсь нельзя не упрекнуть автора въ томъ, что по нѣкоторымъ вопросамъ онъ скользитъ, не углубляясь въ нихъ. Такъ очень ужъ просто и поверхностно изложена причина поднятія

сока въ растеніяхъ: развѣ все дѣло только и ограничивается эндосмотическою дѣятельностью корня? Про значеніе азота и его усвоеніе растеніями ничего нѣтъ, а слѣдовало бы сказать про это въ виду важности азота для образованія бѣлковыхъ веществъ въ растеніяхъ. Въ одномъ мѣстѣ читаемъ: «слѣдуетъ упомянуть клейковину», немного далѣе — : «затѣмъ слѣдуетъ еще указать на такъ называемые *) алкалоиды», но почему слѣдуетъ упомянуть и указать и что это такое «такъ называемые алкалоиды» — такъ и остается неизвѣстнымъ. Опыты съ дыханіемъ растеній слишкомъ примитивны и потому мало доказательны.

Встрѣчаются незначительные и хронологическіе недосмотры: опыты выращиванія растеній въ искусственной почвѣ и въ водной культурѣ относятся не къ 60-мъ, а къ 40-мъ годамъ (Вигманъ, Польсторфъ); Либиха, хотя и считаютъ творцомъ минеральной теоріи, но справедливость требуетъ сказать, что Шренгель раньше его выдвинулъ этотъ вопросъ.

Какъ въ той, такъ и въ другой книжкѣ желательны были бы хорошіе схематическіе рисунки: они многое уяснили бы.

Тѣмъ не менѣе, мы вполне сочувствуемъ стремленію почтеннаго автора упорядочить и расширить знанія по выдающимся вопросамъ естествознанія; и съ этой стороны труды г. Демкова заслуживаютъ полной признательности.

7. Зрительный диктантъ. (Самодиктованіе и самоисправленіе). Новая система для самоизученія русскаго правописанія. Составилъ по «Руководству» Академіи наукъ В. Зелинскій. Москва. 1888. XII + 34 + 100 стр. Ц. 40 коп.

Разборъ причинъ неудовлетворительности слухового диктанта привелъ къ заключенію, что онѣ психологическаго свойства: нашли и выяснили, что слухъ не помогаетъ усвоенію орфографіи, а что вся сила въ зрѣніи, что слѣдуетъ развивать память зрѣнія и приучать руку безсознательно пользоваться ея услугами во время процесса письма; при этомъ, конечно, не должно забывать и обобщающую силу грамматическихъ правилъ правописанія. Диктантъ г. Зелинскаго, хоть и не первый изъ основанныхъ на этомъ новомъ принципѣ,

*) У автора обычная привычка употреблять ничего не уясняющія и потому лишнія слова: «такъ называемые», «болѣе или менѣе», «особаго рода», «извѣстными» — безъ всякаго указанія, какого такого особаго рода и какими такими извѣстными.

но далеко не лишній, и вполне соответствующь указанному назначенію.

«Зрительный диктантъ» г. Зелинскаго состоитъ изъ 4-хъ отдѣловъ диктанта и справочнаго отдѣла къ нему.

I отд. состоитъ изъ отдѣльныхъ фразъ на правильное употребленіе различныхъ буквъ; II-й — изъ небольшихъ связныхъ статей на правописаніе частей рѣчи; въ III и IV отдѣлахъ находимъ также связныя статьи, заключающія матеріалъ для повторенія правилъ орфографіи. Въ первомъ отд. автору слѣдовало бы отнестись построже къ выбору фразъ, которыя, кстати сказать, если не пословицы или поговорки, представляютъ обыкновенно наборъ словъ; а такія фразы, какъ — «Федоръ любитъ форсить», «разстрѣленный преступникъ зарыть въ землю», «стеклянные вещи бьются» — и совсѣмъ не желательно видѣть. Нѣтъ систематическихъ упражненій на правописаніе буквы ѣ въ корняхъ словъ.

Фразъ на правописаніе суффиксовъ глаголовъ, именъ сущ. и прилаг. приведено недостаточно. Во второмъ отдѣлѣ слѣдовало бы дать заголовки статьямъ. Третій отдѣлъ хорошъ и вполне пригоденъ для письменнаго и устнаго повторенія орфографіи. Четвертый — также годится для этой цѣли, но почему онъ попалъ въ «зрительный» диктантъ — неизвѣстно: въ немъ нѣтъ ни черточекъ, ни жирныхъ буквъ «Зрительнаго диктанта».

Трудъ г. Зелинскаго много выигралъ бы, если бы въ первыхъ двухъ отдѣлахъ примѣры на каждое правило правописанія не стояли особнякомъ, а систематически связывались по возможности со всѣми предыдущими: это дало бы возможность, двигаясь впередъ, не забывать старое. Рекомендуемое авторомъ списываніе словъ, приведенныхъ послѣ каждаго рода упражненій, нельзя одобрить: это неинтересный, утомительный механизмъ; лучше эти слова ввести въ различныя упражненія, соединенныя съ мыслительною дѣятельностью ученика. Справочный отдѣлъ диктанта отличается полнотою и обстоятельностью; но замѣтимъ, что для «зрительнаго» диктанта совсѣмъ непростительно формулированіе правилъ въ такомъ видѣ: «простыя слова при составленіи сложныхъ никогда не присоединяются другъ къ другу посредствомъ А или И»: вѣдь такъ можно какъ разъ укоренить не желательное впечатлѣніе отъ А и И. Еще замѣчаніе — «Зрительный диктантъ» составленъ по «Руководству» ак. Грота, но у него нѣтъ такого подраздѣленія согласныхъ звуковъ и буквъ, какое сдѣлано

авторомъ въ дѣленіи ихъ по способу произношенія; не совсѣмъ согласно съ нимъ и дѣленіе этихъ звуковъ по органамъ произношенія; ак. Гротъ пишетъ — «стеклянный», а не стеклянный, разстрѣянный, а не разстрѣленный.

Пользоваться «Зрительнымъ диктантомъ» особенно удобно при одновременномъ занятіи съ нѣсколькими отдѣленіями.

Книжкѣ нельзя не пожелать возможно широкаго распространенія, тѣмъ болѣе, что цѣна ея, при внутреннемъ достоинствѣ и вѣшной опрятности, весьма недорогая.

8. Русско-нѣмецкій и нѣмецко-русскій словарь. Сост. Н. Ленстремъ, б. д-ръ гимназій въ Либавѣ. I. Р.-нѣм. часть съ двумя приложениями: *Ueber russische Schrift, Ansprache und Orthographie* и *Ueber d. russische Verbum*. Sondersh. XVI + X + 704 стр. Ц. 3 р. 60 н. II. Нѣм.-р. часть съ приложеніемъ таблицы нѣм. непр. глаголовъ. Sondersh. 1888. VIII + 954 стр. Ц. 4 р. 20 н.

Нѣсколько мѣсяцевъ тому назадъ вышелъ изъ печати замѣчательный трудъ, на которомъ считаемъ долгомъ остановить вниманіе нашихъ читателей. Этотъ трудъ — второй томъ словаря г. Ленстрема, нѣмецко-русская часть котораго давно ожидалась съ большимъ нетерпѣніемъ. Просматривая ее, нельзя не удивляться успѣхамъ, которые сдѣланы русско-нѣмецкой лексикографіей нашего времени.

Начало этой отрасли литературы относится къ послѣдней четверти прошедшаго столѣтія. Извѣстный академикъ Шлецеръ, положившій краеугольный камень къ критическому изслѣдованію нашихъ лѣтописей, между прочимъ упоминаетъ въ своихъ запискахъ, что, за совершеннымъ отсутствіемъ русско-нѣмецкихъ словарей, ему, Шлецеру, пришлось составить, собственно для себя, списокъ русскихъ словъ съ нѣмецкимъ къ нимъ переводомъ, для нужныхъ справокъ при своихъ изысканіяхъ. Первымъ по времени русско-нѣмецкимъ словаремъ былъ, сколько намъ извѣстно, трудъ Якова Родде, переводчика при рижскомъ магистратѣ, — трудъ, изданный подъ заглавіемъ «Россійскій лексиконъ по алфавиту», въ 1784 году, въ большую осьмушку, крупною разгонистою печатью, и составляющій въ настоящую пору библиографическую рѣдкость. Этотъ трудъ, явившійся праотцемъ всѣхъ позднѣйшихъ изданій того-же рода, отличается положеннымъ въ его основу планомъ самаго примитивнаго свойства: авторъ словаря видимо задался мыслью составить въ алфавитномъ порядкѣ перечень словъ, преимущественно употребительныхъ въ языкѣ канцелярскомъ, —

перечень, который долженъ былъ служить справочною книгой при переводѣ официальныхъ бумагъ, поступавшихъ изъ столичныхъ коллегій въ коронныя и городскія учрежденія Прибалтійскаго края. Поэтому этотъ незатѣйливый словарь представляетъ рядъ голыхъ словъ, въ одномъ прямомъ ихъ значеніи, въ чемъ впрочемъ только и нуждался мѣстный чиновникъ — дѣлецъ того времени. За словаремъ Родде явился въ 1798 г. «Полный нѣмецко-россійскій лексиконъ изъ большаго грамматикально-критическаго словаря господина Аделунга»

почему и носилъ названіе «Паралельныхъ словарей» русско-нѣмецко-французско-англійскаго, нѣмецко-русско-французско-англійскаго и т. д. и состоялъ изъ четырехъ частей, изъ которыхъ каждая представляла законченное цѣлое. Эти «Паралельные словари» были всюду приняты очень сочувственно и доставили ихъ составителю не мало высочайшихъ наградъ отъ разныхъ европейскихъ дворовъ, какъ автору труда, который долженъ былъ послужить-де къ взаимному сближенію великихъ народовъ на мирномъ поприщѣ словеснаго искусства. Само собой понятно, что успѣхъ словарей Рейфа не могъ быть однако продолжителенъ и проченъ, потому что соединить въ одномъ небольшомъ томѣ все лексическое разнообразіе и богатство четырехъ языковъ — дѣло невозможное, а малая содержательность каждаго тома могла отвѣчать только самымъ невзыскательнымъ требованіямъ. Трудъ Ульянова пользовался, въ качествѣ карманнаго словаря, значительнымъ въ свое время успѣхомъ, особенно въ училищахъ Прибалтійскаго края; но постепенно и тутъ вышелъ изъ употребленія, за своею краткостью и затруднительностью отысканія въ этомъ лексикончикѣ словъ, которыя расположены въ немъ не въ строгомъ алфавитномъ порядкѣ. Словарь Шмидта, профессора новогреческаго языка въ лейпцигскомъ университетѣ, нашелъ себѣ довольно широкое распространеніе въ нашихъ училищахъ внутреннихъ губерній, какъ пособіе при обученіи нѣмецкому языку, и даже въ настоящее время, по своей дешевизнѣ, еще обращается на книжномъ рынкѣ въ новой, исправленной редакціи г. Фр. Потоцкаго, извѣстнаго составителя польско-русскаго словаря. Нельзя однако сказать, чтобы словарь Шмидта много выигралъ въ своемъ исправленномъ и дополненномъ видѣ, о чемъ уже можно судить по слѣдующимъ строкамъ предисловія, которыя мы здѣсь выписываемъ буквально: «планъ, вообще служащій основаніемъ словарю Шмидта, остался тѣмъ-же самымъ и въ новомъ изданіи, потому что онъ (?) оказался угоднымъ (!); новою книгою же словарь сдѣлался относительно внѣшней формы употребленіемъ совсѣмъ новыхъ, лучше въ глаза падающихъ буквъ для обоихъ языковъ» (sic!).

Въ пятидесятихъ годахъ вышелъ словарь Павловскаго, въ двухъ большихъ томахъ, изъ которыхъ второй, нѣмецко-русская часть, въ исправленномъ и значительно дополненномъ видѣ, явился новымъ изданіемъ въ 1867 г., еще при жизни автора. То былъ почтенный трудъ, который, по своему строго-обдуманному плану,

долженъ былъ служить полнымъ лексическимъ отраженіемъ, какъ языка русской, такъ и нѣмецкой письменности. Этотъ планъ осуществленъ былъ Павловскимъ весьма удачно и несомнѣнно былъ-бы доведенъ имъ до возможнаго совершенства въ позднѣйшихъ изданіяхъ словаря, еслибъ преждевременная смерть не положила конца работамъ этого лексикографа. Дальнѣйшая судьба его многолѣтняго труда представляетъ очень невеселую картину. Неизбѣжные во всякой лексикографической работѣ просмотры и пробѣлы, которымъ не чуждъ былъ, конечно, и словарь Павловскаго, показали съ теченіемъ времени необходимость пересмотра этого словаря. Редакцію первой, русско-нѣмецкой части, приняли на себя, въ 1871 г., И. Николичъ и Н. Асмусъ, на какихъ условіяхъ — намъ неизвѣстно. Казалось-бы однако, что эти «исправщики» чужаго труда стануть продолжать работу автора по его-же плану, а потому поставятъ себѣ цѣлью не столько дополненіе словаря въ количественномъ отношеніи, т. е. новыми словами (въ этомъ онъ менѣе всего и нуждался), сколько въ отношеніи качественномъ; другими словами: нужно было думать, что Николичъ и Асмусъ займутся болѣе подробнымъ истолкованіемъ наличнаго въ словарѣ Павловскаго матеріала, обогащеніемъ послѣдняго примѣрами изъ образцовыхъ писателей и тѣми образными выраженіями, которыя составляютъ красу живой русской рѣчи, а между тѣмъ не поддаются буквальному переводу. Случилось совершенно противное: Николичъ и Асмусъ предпочли болѣе легкое дѣло дополненіе словаря возможно большимъ количествомъ новыхъ словъ. Откуда-же было взять ихъ? Какъ дополнить словарь Павловскаго, который считался уже достаточно полнымъ. Долго не думая, наши «исправщики» внесли въ словарь, во первыхъ, помимо употребительныхъ еще въ русскомъ языкѣ словъ церковно-славянскаго происхожденія, слова того-же рода, давно уже вышедшія изъ употребленія, какъ напр. «занеже», «иже», «кійждо», «градарь», и т. д.; во вторыхъ, — формы, употребляемыя въ просторѣчьи: «наче» (иначе), «осе» (вотъ), «всочь» (въ глаза), «сбочь» (сбоку) и проч. и, напр., такіа чудовищныя слова, какъ «кранкенъ», отъ нѣмецкаго krank, равносильное-де слову «капуть»; латинизированное «рабусъ» (рабъ, слуга); глаголъ «черезлѣзать» (перелѣзать черезъ) и т. д.; въ третьихъ, — тысячи словъ областныхъ изъ толковаго словаря Даля, которымъ мѣсто въ полномъ академическомъ лексиконѣ великорусскаго языка, а не въ русско-нѣмецкомъ сборникѣ словъ языка литературнаго. Такъ

напр., кромѣ имѣвшихся въ словарѣ Павловскаго литературныхъ словъ: «кладбище» и «погость», Николичъ и Асмусъ внесли туда-же синонимическія слова: «вогробница», «гробище», «жалъникъ», «мазарки», «могильникъ», «погребалище», «упокоище», которыя употребляются то въ томъ, то въ другомъ мѣстномъ говорѣ, но не пользуются пока (да едва-ли когда будутъ пользоваться) правомъ гражданства въ нашемъ литературномъ языкѣ. Еслибъ иному автору картинъ изъ простонародной жизни и пришлось внести въ свою повѣсть то или другое изъ подобныхъ областныхъ рѣченій, то онъ навѣрное привелъ бы для ясности, или тутъ-же въ скобкахъ, или въ выноскѣ, соответствующее общеупотребительное слово. Поэтому нельзя не смотрѣть на присутствіе въ словарѣ Павловскаго громадной массы областныхъ рѣченій иначе, какъ на излишній балластъ, которымъ Николичъ и Асмусъ нагроузили добрую половину всей книги, ради своихъ личныхъ расчетовъ. Благодаря такого рода нагрузкѣ, первоначальный планъ Павловскаго былъ совершенно извращенъ, или, выражаясь языкомъ Николича и Асмуса, дѣло съ этимъ планомъ вышло «кранкенъ»: словарь сталъ не то сборникомъ рѣченій языка церковно-славянскаго, не то словъ областныхъ, не то языка литературнаго. Славистъ будетъ «вскую метаться», доискиваясь въ немъ всѣхъ церковно-славянскихъ рѣченій; охотникъ до простонародныхъ и областныхъ выраженій не найдетъ объясненія многихъ такъ называемыхъ провинціализмовъ, а иностранецъ, принявшійся за изученіе нашего литературнаго языка, станетъ въ тупикъ передъ значеніемъ такихъ, пропущенныхъ Николичемъ и Асмусомъ, словъ, какъ напр. «беззастѣнчивость», «веретено», «вилка», «выносливость», «вышина», «гордость» или такихъ глаголовъ, какъ напр., «подкарауливать», «пробираться», «сконфузиться», «скроить», «трухнуть» и т. д., пока наконецъ не успокоится на мысли, что всѣ эти слова, конечно, неважныя, или по крайней мѣрѣ малоупотребительныя.

Пересмотромъ нѣмецко-русской части Павловскаго занялись съ 1875 года гг. Шталь, Кюнъ и Лютеръ. Нельзя не отдать полной справедливости ихъ усердію и добросовѣстности, а равнымъ образомъ ихъ знанію нѣмецкаго языка; но этихъ качествъ еще мало для людей, берущихся за обработку нѣмецко-русскаго словаря: имъ нужно знать — и знать основательно порусски. Этой-то малости гг. Шталю, Кюну, Лютеру не доставало. Говоримъ это не въ упрекъ имъ, *sine ira et studio*, а констатируемъ только фактъ, неподлежащій

сомнѣнію. Духъ и строй языковъ нѣмецкаго и русскаго такъ различны, способы выраженія однихъ и тѣхъ-же представленій тамъ и тутъ такъ неодинаковы, что и хорошій знатокъ дѣла нерѣдко становится въ тупикъ, при необходимости передать извѣстные обороты съ одного языка на другой. Можно поэтому судить, какого громаднаго труда стоило стараніямъ трехъ упомянутыхъ тружениковъ преодолѣть все бремя принятой ими на себя задачи, которая имъ была не по плечу. Вездѣ, гдѣ они находили въ толковомъ словарѣ Даля соотвѣтствующіе нѣмецкимъ выраженіямъ русскіе обороты, тамъ дѣло сходило съ рукъ гладко и хорошо; гдѣ-же гг. Шталю, Кюну и Лютеру приходилось положиться на одни собственные знанія, тамъ передача нѣмецкихъ оборотовъ на русскій языкъ выходила до того неправильной, или правильной, но до того дряблой и безцвѣтной, что невольно воскликнешь: тутъ русскаго языка видомъ не видать, слыхомъ не слышать. Мы лично не знаемъ никого изъ означенныхъ трехъ лицъ; но по многимъ даннымъ можно судить, что г. Шталь гораздо сильнѣе двухъ остальныхъ въ знаніи русскаго языка, а между тѣмъ какая масса ошибокъ и неправильностей встрѣчается въ той части словаря, которая подлежала его пересмотру. Укажемъ на выдержку только нѣкоторыя изъ нихъ. Напр., г-нъ Шталь переводитъ нѣмецкое *Angstruf* словами «боязненный вскрикъ», что русскому человѣку совершенно непонятно и что слѣдовало передать однимъ возможнымъ выраженіемъ: крикъ ужаса; — *Angstgefühl* — «боязненное чувство»; такого русскаго выраженія мы отродясь не слыхивали; по нашему мнѣнію, слово *Angstgefühl*, какъ и синонимъ его *Herzbequemung*, передается лучше всего словами: замираніе сердца; слово *Angstkind* г. Шталь переводитъ двояко: «дитя, причиняющее безпрестанный страхъ» и «единственное дитя»; первый изъ этихъ оборотовъ лишенъ всякаго смысла; второй-же только соотвѣтствуетъ нѣмецкому *ein einziges Kind*; а между тѣмъ въ русскомъ языкѣ есть вполне равносильное выраженіе: «одно дитя, какъ снѣгъ порохъ въ глазу»; слово *dengeln* г. Шталь переводитъ — «навастривать, наострить косу молоткомъ» вмѣсто отбивать, отбить косу; *durchfühlen* — «щупать сквозь (познавать щупая)» вм. нащупывать, нащупать (что); *einkreisen (Wild)* — «обходить, обойти» вм. осачивать, осочить или обловить (звѣря); *einrippen (von Raupen)* — «превратиться въ куколку» вм. запрягаться въ личинку; *ingerolltes Blatt* — «завернутый листъ» вм. свернутый листъ; *Flamme (Geliebte)* «возлюбленная» вм. зазноба, зазнобушка;

frequent — «часто посѣщаемый» вм. многолюдный, бойкій; gedankenschwer — «мысловатый» вм. полный разныхъ думъ, задумчивый; Hohlhering — сельдь безъ икры и безъ молокъ» вм. холостая сельдь и проч. и проч. Еще любопытнѣе передача г. Шталемъ отдѣльныхъ выражений, въ сущности очень простыхъ. Беремъ на выдержку первыя, попавшіяся подъ руку. Eine Thür einrennen г. Шталь переводить такъ: «набѣжавши разломать дверь» вм. съ разбѣгу высадить дверь; Einem Eins geben — «ударить кого; задать кому» вм. дать кому раза, вытянуть кого-чѣмъ; er hat seinen Mann gefunden — «онъ нашель человѣка, которому онъ долженъ уступать» (!) вм. дока на доку нашель; наскочила кость на кость; Gott hat ihn zu sich gefordert — «Богъ его призвалъ» (?) вм. Господь прибралъ его; er hat überall freien Zutritt — «онъ вездѣ имѣеть свободный входъ» вм. ему всюду открытъ доступъ; seinen Thränen freien Lauf lassen — «не удерживать слезъ» вм. дать волю слезамъ; er will sich überall geltend machen — «онъ вездѣ хочетъ много значить» (!?) вм. онъ вездѣ выставляется на показъ; онъ всюду въ почетъ лѣзеть; jeder Vortheil gilt — «надо воспользоваться (!) каждымъ случаемъ» вм. нужно пользоваться обстоятельствами; er wusste sich Geltung zu verschaffen — «онъ зналъ (!) внушить уваженіе къ себѣ» вм. онъ счумѣлъ снискать себѣ уваженіе; wir stehen mit einander auf dem Grussfuss — «я съ нимъ знакомъ по шапкамъ» (?) вм. наше знакомство шапочное; mein Pelz haart — «у моей (!) шубы волосы (!) лѣзутъ (вылѣзаютъ)» вм. мой мѣхъ лѣзеть; aus der Hand in den Mund leben — «жить только что изъ рукъ да въ ротъ» вм. перебиваться изъ кулака да въ ротъ; auf eigene Hand leben — «жить на свою руку» вм. жить по своей полной волѣ; das Dampfschiff war geheizt — «пароходъ былъ подѣ паромъ» вм. пароходъ уже развелъ пары и т. д. и т. д. Встрѣчая такія и подобныя неправильности рядомъ съ выраженіями вполне правильными и чисто русскими, невольно испытываешь досадное чувство за гг. Шталя, Кюна и Лютера, которые положили на свое «исправленіе и дополненіе» второй части словаря Павловскаго цѣлыхъ десять лѣтъ тяжелаго и, можно сказать, усерднаго труда. Еще большѣе становится за самого Павловскаго: онъ съ досадой отвернулся бы отъ «исправленнаго» изданія своего труда и, при видѣ новыхъ двухъ объемистыхъ томовъ послѣдняго, надъ которыми работало столько человѣкъ, навѣрное-бы пробуркнулъ: «честь мнѣ велика, да не стоитъ и лыка.»

Этимъ еще не кончились «заключенія» словаря Павловскаго. Въ началѣ семидесятыхъ годовъ, гг. Боохъ, Фрей и Мессеръ напали на благоую мысль артелью составить русско-нѣмецкій и нѣмецко-русскій словарь. Такъ какъ однако составленіе такого труда дѣло не легкое и требуетъ, кромѣ основательныхъ лексическихъ знаній, и большой усидчивости въ теченіе не одного десятка лѣтъ, а такихъ качествъ упомянутые молодцы въ себѣ не сознавали; то они порѣшили упростить себѣ все дѣло — перепечатать съ нѣкоторыми выпусками весь словарь Павловскаго, дополнить послѣдній дюжиной — другой техническихъ терминовъ, понадерганныхъ изъ разныхъ преискурантовъ, и выпустить его въ свѣтъ подъ своими именами. Такимъ-то образомъ словарь, надъ которымъ Павловскій работалъ большую часть своей жизни, для котораго крупными собираалъ матеріалъ цѣлые десятки лѣтъ, пошелъ со всѣми своими промахами и ошибками гулять по свѣту, какъ «трудъ» гг. Бооха, Фрея и Мессера (да будутъ незабвенны имена этихъ «трудолюбцевъ» и въ самомъ отдаленномъ потомствѣ!). Когда вышла первая, русско-нѣмецкая часть словаря Павловскаго въ дополненномъ видѣ, подъ редакціей Николича и Асмуса, тѣ-же ловкачи не замедлили перепечатать и это новое изданіе; они (шутники право!) даже не поступились въ пользу Николича и Асмуса такими словами, какъ пресловутыя «кранкенъ, рабусъ, и чрезлѣзатъ.» И ничего, дѣло сошло съ рукъ: «трудъ» вышеозначенныхъ словарниковъ - паразитовъ пользуется, говорятъ, не малымъ успѣхомъ. Въ восьмидесятыхъ годахъ, по благому почину фирмы Бооха и Комп., задумалъ такъ-же по своейски расправиться съ нѣмецко-русскою частью Павловскаго, во второмъ его изданіи, нѣкто г. Недлеръ, однако во-время, на первыхъ двухъ выпускахъ, остановился въ виду угрозъ издателя словаря Павловскаго преслѣдовать беззащитнаго эксплуататора законнымъ порядкомъ...

Новѣйшимъ явленіемъ между русско-нѣмецкими и нѣмецко-русскими словарями служитъ словарь г. Ленстрема. Этотъ словарь, вслѣдъ за выходомъ его въ свѣтъ, былъ, мало сказать, сочувственно встрѣченъ многими органами заграничной печати, но былъ превознесенъ ими, какъ трудъ, съ котораго-де начинается новая эра русско-нѣмецкой лексикографіи. Хотя г. Ленстремъ довольно извѣстенъ, какъ одинъ изъ выдающихся нашихъ педагоговъ-практиковъ и теоретиковъ, тѣмъ не менѣе, признаемся, мы съ нѣкоторымъ сомнѣніемъ отнеслись къ этимъ отзывамъ, — сомнѣніемъ, весьма понятнымъ въ наше

время, отличающееся стремленіемъ къ легкой наживѣ, путемъ громкой, а порой и беззастѣнчивой рекламы. Тѣмъ пріятнѣе намъ было убѣдиться, что упомянутые отзывы не особенно далеки отъ истины, когда мы ближе ознакомились съ содержаніемъ вышеозначеннаго словаря. Уже при бѣгломъ просмотрѣ нѣмецко-русской его части, интересовавшей насъ по преимуществу, мы съ разу натолкнулись на такую передачу нѣмецкихъ выраженій, какой никогда не встрѣчали ни въ одномъ изъ предшествовавшихъ однородныхъ изданій; напр. *Lügen haben kurze Beine* «ложь на тараканькихъ ножкахъ стоитъ»; *Nichtsnutz* — «малый ни къ чему» (не годный); «ни Богу свѣча, ни чорту кочерга»; *Schlaraffenland* — «край съ берегами кисельными, рѣками сытовыми»; *die Sehne der Armbrust ging zischend los und der eiserne Pfeil sauste in's Weite* — «спѣла тетивка у туга лука, взвыла и пошла калена стрѣла»; — передачу все давно знакомыми выраженіями, отъ которыхъ вдругъ повѣяло чѣмъ-то роднымъ.

Подъ вліяніемъ перваго пріятнаго впечатлѣнія, мы принялись за тщательную разборку всего словаря и убѣдились, что передъ нами трудъ самостоятельный, насколько можетъ быть самостоятеленъ трудъ, имѣющій дѣло съ точно опредѣленнымъ матеріаломъ и втиснутый въ строго обозначенныя рамки. Эта самостоятельность проглядываетъ вездѣ не только въ образцово-правильной, а мѣстами и красивой передачѣ нѣмецкихъ оборотовъ на русскій языкъ, чего напрасно было-бы искать въ другихъ словаряхъ, но и въ необыкновенно отчетливомъ толкованіи словъ, со всѣмъ разнообразіемъ ихъ отбѣнковъ въ разныхъ сопоставленіяхъ. Какъ ни трудно повѣрить, а намъ привелось прочесть много истолкованныхъ г. Ленстремомъ нѣмецкихъ словъ съ такимъ-же интересомъ, съ какимъ въ иную пору не приводилось читать и очень не скучно написанную статью. Для доказательства позволимъ себѣ перепечатку одного только слова, а именно «*Handstreich*» (стр. 370).

Это часто употребительное слово, котораго, кстати сказать, намъ не удалось, сколько мы ни рылись, отыскать въ другихъ словаряхъ, очевидно, вслѣдствіе трудности его передачи, переведено г. Ленстремомъ описательно такъ: «смѣлая, нежданно-негаданная мѣра, рассчитанная на чужую оплошность», потому что прямо соответствующаго слова у насъ неимѣется. Между тѣмъ въ слѣдующихъ за словомъ *Handstreich* примѣрахъ, послѣднее поредано съ такимъ разнообразіемъ — значеній, что сердце

радуется за русскій языкъ, которому, при его богатствѣ, истинно не вчемъ завидовать ни одному изъ современныхъ языковъ: die Festung wurde durch einen Handstreich genommen, крѣпость была «расплохомъ» (въ расплохъ) взята; durch einen kühnen Handstreich entzog sich der Feldherr der ihm drohenden Gefahr «неожиданно смѣлою диверсией» главнокомандующій ускользнулъ отъ грозившей ему опасности; das Missglücken des Handstreichs brachte ihn zur hellen Verzweiflung неудача «лихо исполненнаго дѣла» привела его въ полное отчаяніе; durch einen Handstreich stürzte Napoleon die vorige Verfassung «нежданно — негаданнымъ переворотомъ Наполеонъ испровергъ прежній государственный строй; durch einen überaus gewagten Handstreich gelang es ihm, beide Diebe gefangen zu nehmen «дѣйствуя смѣло и очертя голову»; онъ успѣлъ накрыть обоихъ воровъ; die Reiterei durchbrach die feindliche Linie und zerstörte die Brückenschanze, fürwahr ein kühner Handstreich конница прорвалась сквозь неприятельскую линію и разрушила мостовое укрѣпленіе — по истинѣ «молодецкій налетъ»; Kinder! dank eurem Handstreich habt ihr mein Herz überrumpelt дѣти! своей затѣйливой «продѣлкой» вы полонили мое сердце. Въ такой и подобной передачѣ нѣмецкихъ выраженій на русскій языкъ г. Ленстремъ показалъ себя настоящимъ мастеромъ своего дѣла, а въ этомъ-то и заключается первая и существенная особенность ого словаря.

Вторая и не менѣ важная особенность послѣдняго состоитъ, по нашему мнѣнію, въ томъ, что г. Ленстремъ съ большою ловкостью выловилъ и помѣстилъ въ своемъ словарѣ цѣлую массу тѣхъ образныхъ выраженій, которыя несомнѣнно скрашиваютъ живую рѣчь, какъ русскую, такъ и нѣмецкую, но которыя составляютъ главный камень преткновенія при переводѣ ихъ съ одного языка на другой. Къ такимъ выраженіямъ, напр., принадлежатъ: пѣть лазаря; отротить маіора; напиться до чертиковъ; не мытьемъ, такъ катаньемъ; Иванъ киваетъ на Петра; не родня, а такъ съ боку припека; словно аршинъ проглотилъ; онъ поправился изъ кулья въ рогожку; если-бы да кабы, да выросли во рту бобы, такъ былъ-бы не ротъ, а огородъ; подъ него иголки не подточить: чужая жена — лебедушка, своя жена — полынь горькая; на запретный товаръ весь базаръ (кидается) и проч. и проч., или, напр., нѣмецкіе образные обороты, которые отличаются особенною для русскаго ума причудливостію: sie ist hässlich wie die Nacht; er ist unter dem Hute nicht richtig; sie sind alle über einen Leisten geschlagen; das ist des Pudels Kern; er lügt Stein

und Bein zusammen; den rechten Punct verfehlen; mit der Wurst nach dem Schinken (nach der Speckseite) werfen и проч. Такие и подобные обороты, передъ которыми подчасъ невольно становишься въ тупикъ, г. Ленстремъ примѣрною ловкостью передалъ на нѣмецкій, а еще лучше на русскій языкъ. Напр. послѣднее изъ вышеприведенныхъ образныхъ выраженій, такъ наглядно отражающее въ себѣ вкусы германской націи и означающее буквально: «давъ колбасу, мѣтить на окорокъ», переводилось обыкновенно въ другихъ словаряхъ страннымъ выраженіемъ: «дать лычко, чтобы получить ремешекъ», между тѣмъ какъ въ словарѣ г. Ленстрема оно нашло себѣ вполнѣ соотвѣтствующій русскій оборотъ: «на грошъ пятакъ намѣнять.»

Послѣдняя выдающаяся особенность разсмотрѣннаго нами труда состоитъ въ томъ, что ко многимъ нѣмецкимъ словамъ, какъ-то: «es», «man», «haben», «lassen», «mögen», «sagen», «stehen» и т. д., истолкованіе коихъ не исчерпывается однимъ ихъ значеніемъ, присоединены наиболѣе существенныя правила, какъ въ разнообразныхъ сопоставленіяхъ переводится эти слова на русскій языкъ. Пояснимъ дѣло точнѣе: Формы нѣмецкаго глагола «sagen» передаются, напр., то формами глагола «говорить», то «сказать» (нѣмецкое, «ich sage es nicht» можетъ быть переведено двояко: «не говорю этого» и «этого не скажу»); поэтому для иностранца, изучающаго русскій языкъ, необходимо опредѣленно знать, въ какихъ сочетаніяхъ различныя формы означеннаго нѣмецкаго слова переводятся на русскій языкъ соотвѣтственными формами одного глагола, и въ какихъ случаяхъ формами другого. Однихъ примѣровъ тутъ мало, а нужны возможно точныя правила. Эти-то правила, вполнѣ умѣстныя и весьма цѣнныя, мы впервые встрѣчаемъ въ словарѣ г. Ленстрема. Такое нововведеніе намѣчаетъ совсѣмъ новые пути, по которымъ должны пойти всѣ будущіе лексикографы, какъ ближайшіе органы успѣховъ сравнительнаго языковѣдѣнія.

Въ виду такихъ крупныхъ достоинствъ словаря, было-бы очень мелочно останавливаться на нѣкоторыхъ въ немъ опечаткахъ и кое-какихъ мелкихъ недосмотрахъ, которые неизбежны въ сложной лексикографической работѣ (эти опечатки и недосмотры, по всей вѣроятности, уже замѣчены и будутъ въ свое время устранены самимъ авторомъ); лучше принесемъ ему нашу благодарность за его громадный, многолѣтній трудъ, и пожелаемъ послѣднему сдѣлаться справочной книгою во всякой образованной семьѣ, какъ нѣмецкой, такъ и русской Т. С.

9. Латинская грамматина въ объемѣ гимназическаго курса. Составилъ А. О. Поспишилъ.

Въ русской учебной литературѣ общихъ систематическихъ курсовъ лат. яз. имѣется достаточно: одни изъ нихъ просто, не тратя мѣста на подробныя объясненія, излагаютъ съ большей или меньшей полнотой факты языка, другіе, больше мѣста удѣляя на объясненіе этихъ фактовъ, нѣсколько сокращая грамматическій матеріалъ, задаются при этомъ то цѣлью помочь при переводахъ съ русск. на лат. (Опацкій, Новосильцовъ), то научить переводить съ лат. на русскій. Къ послѣднимъ принадлежитъ и руководство г. Поспишила.

Отличается оно отъ существующихъ руководствъ этого типа частью — расположеніемъ грамматическаго матеріала, частью — тѣми опредѣленіями грамматическихъ категорій, которыя авторъ считаетъ нужнымъ предпосылать каждому отдѣлу, частью — нѣкоторыми новыми терминами, частью — своею орфографіею. О всѣхъ этихъ отличіяхъ мы и скажемъ нѣсколько словъ.

Въ этимологіи г. Поспишила расположеніе матеріала — строго синтетическое т. е. все однородное излагается отдѣльно (напр. отдѣльно, въ одномъ мѣстѣ излагается все, что можно сказать о существительномъ и т. п.). Въ синтаксисѣ авторъ идетъ отъ частей предложенья къ формамъ — сначала простаго, за тѣмъ сложнаго предложенья. Въ особыя части выдѣлены стилистическое употребленіе частей рѣчи и метрика.

Тому или другому расположенію матеріала въ такомъ общемъ и приспособленномъ къ догматической методѣ преподаванія руководствѣ, роль котораго всегда будетъ ролью справочной книги, мы лично не придаемъ значенія. (Другое дѣло — учебникъ, служащій, напр., генетической методѣ). Скажемъ здѣсь только, что авторъ, вопреки обѣщанію давать только необходимое, затрогиваетъ нерѣдко языкъ поэтовъ и явленія позднѣйшей латыни.

Переходя къ другой, намѣченной въ предисловіи цѣли — изложенію грамматическаго матеріала «примѣнительно къ русскому, отрѣшавшись отъ пагубнаго германизма», приходится прежде всего сказать, что, памятуя эту цѣль, а также желаніе «облегчить и упростить гимназистамъ изученіе лат. грамматики», никакъ не слѣдовало бы автору такъ злоупотреблять словами иностранными и прибѣгать такъ часто къ оборотамъ, излишне вычурнымъ («безучастіе въ категоріи рода», «компаративное движеніе», «корневая семема», «корневой вока-

лизмъ», «соприкосновеніе логическихъ круговъ», «элементы воли и чувства силою внутренняго порыва легко нарушаютъ установленную норму и т. д. и т. д.).

Исходя изъ того положенія, что ученикъ, приступая къ изученію языка чужаго, долженъ уже быть основательно знакомъ съ грамматикой роднаго языка, мы считаемъ лишнимъ въ учебникѣ лат. яз. опредѣленія разныхъ грамматическихъ терминовъ, предоставляя ихъ всецѣло учебнику по русск. грамматикѣ. И руководство г. Поспишиля своими опредѣленіями (замѣчательно, что авторъ, давая опредѣленіе «существительному», «прилагательному» и пр., не считаетъ въ тоже время нужнымъ опредѣлять свои иностранные термины) нисколько не разубѣдило насъ въ мысли: *siuam cuique*.

Такъ, нѣкоторые опредѣленія учебника г. Поспишиля черезъ чуръ отвлеченны, не исчерпывая въ тоже время всѣхъ случаевъ употребленія данной части рѣчи (см. напр., опр. «мѣстоименіе»); нѣкоторые — не совсѣмъ вѣрны, нѣкоторые просто односторонни. Такъ «имя вещественное» опредѣляется такъ: оно «обозначаетъ совокупность неорганическихъ частицъ сборнаго представленія»; опредѣленіе повѣствовательнаго предложенія: «пов. пр. называется то, въ которомъ для лица горящаго всѣ члены предложенія извѣстны и отношеніе между ними для него опредѣлительно (Sic!)»; въ вопросительномъ пр. «для лица говорящаго сомнительна возможность и законность соединенія членовъ между собой» (§ 244).

Какъ примѣръ опредѣленій не совсѣмъ вѣрныхъ, приведемъ опредѣленіе «видовъ» и «наклоненій» въ главѣ о глаголѣ.

Опредѣливъ «наклоненіе», какъ выражающее «отношеніе дѣйствія къ лицу говорящему (вмѣсто: отношеніе выраженной дѣятельности къ дѣйствительности: дѣятельность или происходитъ на самомъ дѣлѣ, или только желательна, или только возможна), авторъ почти не разграничиваетъ понятій «видъ» и «время»: и то, и другое обозначаетъ у него «временныя условія дѣйствія» (извѣстно, что въ русск. яз., говоря о «видѣ», разсматриваютъ дѣйствіе само въ себѣ, въ его собственныхъ качествахъ, съ какими представляется оно говорящему —, безъ отношенія къ другому дѣйствію); категорія временъ обозначаетъ будто бы и «временныя отношенія дѣйствія къ лицу говорящему» (къ минутѣ рѣчи?)

Не достаточно строгое разграниченіе понятій «видъ» и «время» сказывается мѣстами и въ дальнѣйшемъ изложеніи: такъ формы

futurum esse, amandus авторъ именуеъ какимъ же особымъ предстоящимъ видомъ, conj. imperf. — у г. П. — сослаг. несовершен. вида, conj. plusqmp. — сосл. соверш. вида; въ опредѣленіи perf. historicum авторъ говоритъ: оно представляетъ «дѣйствіе просто совершившимся безъ означенія его вида» (вмѣсто того, чтобы сказать, что эта форма обозначаетъ дѣйствіе, которое представляется говорящему просто совершившимся безъ всякаго отношенія ко времени другаго дѣйствія).

Здѣсь мы позволимъ себѣ напомнить г. Поспишилю, что вообще употреблять терминъ «видъ» въ примѣненіи къ латинскому глаголу нѣсколько рискованно: «видовъ» въ русскомъ смыслѣ латинскій глаголъ не имѣетъ, формы: scripsi, scribebam — формы одного глагола, формы «писалъ» «написалъ» — формы 2-хъ глаголовъ («писать» и «написать»), не по видамъ, временамъ наклоненіямъ и т. д. измѣняется русскій глаголъ, а глаголъ того или другаго вида измѣняется по временамъ и т. д., недостатокъ же временныхъ формъ для какого либо глагола выполняется формами глагола другаго вида; слѣдовательно, не рискуя впасть въ произволъ или ошибку, можно говорить лишь объ отдѣльныхъ случаяхъ соотвѣтствія латинскихъ и русскихъ глагольныхъ формъ.

Новые термины, вводимые авторомъ, представляются намъ тоже не всегда удачными [«остовъ» слова (отличный отъ «основы») «преждевременность», «герундивныя предложенія»].

Что до особенностей орфографіи грамматики, мы скажемъ только, что сильно сомнѣвается, во 1-хъ, въ значеніи и важности предлагаемыхъ реформъ, а, во 2-хъ, и въ возможности ихъ успѣха.

Перейдемъ теперь отъ общихъ замѣчаній къ нѣкоторымъ частностямъ руководства, слѣдуя порядку его §§.

Въ § 22 авторъ падежныя приставки называетъ «суффиксами» вт. флексій.

Въ § 209 полнѣе слѣдовало бы изложить правила объ abl. comparationis (ср. Кесслеръ, § 68, 1); тоже слѣдуетъ сказать о §§ 236—270, излагающихъ отдѣль о причастіи.

Въ § 247 не достаточно строго разграничены употребленіе и значеніе формъ possum, poteram, potui (ср. Кессл. § 146).

Въ § 272, 1 — неудобопонятное изложеніе очень простыхъ вещей.

Въ § 279 не ясно разграничены различные случаи употребленія

сослаг. накл. (ср. Кессл. § 144); сравн. также § 297, 2 съ Кессл. § 224, 2, а.

Въ § 289 возведены въ правило рѣдкіе случаи употребленія *quā* вм. *quae* поп.

Въ § 309 *nihil. aliud* переведено чрезъ «ничто иное» вм. обязательнаго въ утвержд. не что иное, не иное что.

Въ § 306 не достаточно полно изложены правила косвенной рѣчи.

Изложеніе не вездѣ удовлетворяетъ требованію ясности, раздѣльности (ср., напр., § 30—33, излаг. 3-е скл. съ соответствующими §§ гр. Шульца-Ходобая, изд. 7-е); мѣстами попадаются совѣмъ не русскія выраженія: «исходить» вм. оканчивается, «просверкивать», «отвергаться» вм. уклоняться.

Наиболѣе удачными считаемъ мы въ руководствѣ г. Поспишила главы о род. и твор. пад., обстоятельно и ясно изложенныя; отдѣлы стилистики; отдѣлы тропь и фигурь; отдѣлы метрики отличается надлежащей полнотой и научностью.

Дѣлая выводъ изъ выше изложеннаго, мы должны сказать, что цѣли, помѣченныя въ предисловіи, — облегчить и упростить гимнастамъ трудъ при изученіи лат. грамматики — не представляются намъ достигнутыми, и мы сильно сомнѣваемся, чтобъ грам. г. Поспишила могла вытѣснить собой распространенныя руководства Ходобая, Кесслера, Опацкаго, особенно 1-е изъ нихъ въ его послѣднемъ (7) изданіи. — Гораздо короче и проще, яснѣе и раздѣльнѣе излагаетъ оно данный матеріалъ, не говоря уже о вполне выполненныхъ внѣшнихъ особенностяхъ книги, какъ учебника.

Мысли педагоговъ и великихъ людей.

Воспитанникъ, подвергающійся наказанію, долженъ непремѣнно замѣчать, что его щадятъ. *Юркевичъ.*

Плохо, если воспитатель вынужденъ сказать: «я истощилъ всѣ средства». Кто-нибудь не годенъ здѣсь: или воспитатель, или воспитанникъ. *Юркевичъ.*

Изгнаніе изъ класса, это временное исключеніе, можетъ быть полезной мѣрой, если за дверями класса воспитанникъ встрѣчаетъ надзоръ и занятіе, особенно такое, которое было бы менѣе почетно, нежели занятіе въ классѣ. *Юркевичъ.*

Несчастные! Еще нѣсколько времени пошатаются они въ своей блаженной утопiи, но въ концѣ концовъ, какъ показываетъ опытъ, найдутъ себѣ лишь презрѣнiе, нужду, угрызенiя совѣсти и безумiе. Не стѣдуетъ труда раскрывать то, что эти пустые бѣдняги разумѣютъ подъ педагогикой: она почти тоже, что ихъ политика, а эта достаточно уже извѣстна. Здѣсь обыкновенно невозможенъ никакой совѣтъ: можно только соболѣзновать и заимствовать примѣры для предостереженiя не столь испорченныхъ и на устрашенiе тѣхъ, которые, въ тщеславномъ высокомъ мнѣнiи о своихъ силахъ и въ совершенномъ непониманiи важности науки, выказываютъ склонность — вездѣ, а слѣдовательно и въ педагогикѣ, полагаться только на производительность своей головы. Хотя бы вспомнили они древнюю пословицу: *κάνον ἐκ κανόν* и внимательно вслушались въ предостерегающiй голосъ мужа, который своимъ живымъ рвенiемъ къ добродѣтели и общему благу, заслуживаетъ наше высшее уваженiе и самую искреннюю любовь. „Между нѣкоторыми молодыми людьми, подобно тому, какъ это было въ семидесятыхъ годахъ (прошедш. столѣтiя) въ перiодъ такъ называемыхъ гениевъ въ сильныхъ и бурныхъ стремленiй (*Kraft-, Sturm- und Drang-Genies*), вошло въ обычай вообще весьма мало цѣнить труды ученыхъ, и въ гордомъ заблужденiи, будто все могутъ почерпать только изъ самихъ себя, они съ высокимъ рвѣнiемъ презрѣнiемъ отвергаютъ ученость, какъ ничтожный кормъ для людей буквы (ибо охотно презираютъ то, чего по собственной своей винѣ не имѣютъ — а должны бы имѣть!). Самое тщеславное предположенiе о самомъ себѣ при этомъ скрывается обыкновенно на заднемъ плацѣ, и кто вполне надѣется единственно на производительность своей собственной головы, тотъ легко предается мечтанiямъ, или считаетъ иное новымъ важнымъ открытiемъ, о чемъ другiе уже давно знали, а можетъ быть давно и бросили. Когда вы подобныхъ встрѣтите, то напомните имъ — какъ только возможно вѣжливо — старинную пословицу: *Wer sein eigener und einziger Lehrmeister sein will, hat einen Narren zum Discipel* (кто хочетъ быть собственнымъ единственнымъ учителемъ, тотъ имѣетъ ученикомъ дурака)“ (37).

Кто живетъ въ иллюзiи, будто въ педагогикѣ нѣтъ ничего, что требуетъ студи, или, допуская большую уступку, полагаетъ, что все дѣло можетъ быть покончено нѣсколькими часовыми уроками, тотъ безспорно этимъ свидѣтельствуетъ о себѣ, что онъ ни малѣйшаго понятiя не имѣетъ о томъ, что есть педагогика. Не усумнились ли бы мы въ здоровомъ

разсудкѣ того, кто въ полномъ убѣжденіи сталъ бы утверждать о какой либо наукѣ, что можно обладать ею безъ изученія ея? А развѣ педагогика не наука? Или развѣ возможно здравомыслящимъ образомъ похвалиться, что мы имѣемъ навыкъ въ какомъ либо искусствѣ, когда не дѣлали никакого опыта или сдѣлали нѣсколько попытокъ на авось? И что же сдѣлали до сихъ поръ эти гении безъ научнаго образованія и каково вышло ихъ дѣло? Не довольно ли намъ извѣстно, что многія съ великою пышностію прославленные изобрѣтенія, которыя должны были произвести неслыханное и невиданное, слишкомъ скоро расплылись въ ничто и сдѣлались смѣшными? Да если и дѣйствительно какой гений безъ научныхъ познаній открывалъ что нибудь достопримѣчательное, или даже въ какой наукѣ или искусствѣ пробивалъ себѣ новый путь, то все это, — какъ показываютъ безчисленные примѣры даже въ педагогикѣ, — страдало разными недостатками и обрабатывалось до совершенства лишь со временемъ, послѣ безчисленныхъ и иногда вредныхъ заблужденій, и чрезъ прибавки другихъ ошибокъ, такъ что вовсе теряло свой первоначальный видъ. Уже прошло то время, когда поклонялись каждому новому блестящему явленію и, слава Богу, менѣе всего въ публикѣ, которую можемъ назвать педагогическою; теперь тщательно изслѣдуютъ и одобряютъ только то, что дѣйствительно имѣетъ научное основаніе. Но если допустимъ даже, что можно бы въ педагогикѣ прямо полагаться только на гениевъ, то должно быть и вѣрное ручательство въ томъ, что имѣется подъ рукою достаточный запасъ этихъ гениевъ для множества мѣстъ, которыя требуется замѣстить воспитателями и учителями. Но къ сожалѣнію истинные художники-гении рѣдки, и по извѣстнымъ причинамъ рѣже всего для педагогики. И если бы кто-нибудь могъ по непреложному убѣжденію признавать себя за дѣйствительнаго гения, то всетаки должно бы ему напомнить истину Цицерона [*Tuscul. quaest. II. 5*]: *Ut ager quamvis fertilis sine cultura fructuosus non esse potest, sic sine doctrina animus; ita est utraque res sine altera debilis.* Или то, что говорить Квинтиліанъ: *Bona ingenia sine perito doctore, studio pertinaci, scribendi, legendi, dicendi multa et continua exercitacione per se nihil possunt* [*Instit. Orat. Prooem. fin.* Также о природномъ критикѣ говоритъ *Ruhnken. Elog. Hemsterh. p. 281*: *Etsi vero permagnum critico praesidium est mentis vis et sollertia, nemo tamen omnia in eo posita putet. Comparandum est alterum instrumentum, eruditio; quae ut parum aut nihil sine ingenio, sic sine eruditio ne perspicacissimum quidem ingenium quicquam effecerit*].

5.

И такъ, если педагогика, во всякомъ случаѣ, должна быть изучаема, то на первый взглядъ, кажется, самое удобное къ тому мѣсто долженъ быть университетъ, какъ заведеніе, гдѣ нравственно созрѣвающій юноша готовится быть пригоднымъ на службу государства. А потому и педагогика наравнѣ со всѣми прочими науками не лишена будетъ чести давать право на занятіе ученаго званія въ гражданской жизни. И ей также должны будутъ назначить мѣсто между такъ называемыми факультетскими науками, когда педагогика вообще наука, необходимо требующая особенныхъ студій и когда наши высшія училища хотятъ впредь также по справедливости удерживать за собою названіе: *universitates literarum*; наконецъ, нужно назначить для нее особеннаго преподавателя и заставить всѣхъ, желающихъ посвятить себя какой-либо отрасли общаго народнаго образованія, посѣщать всѣ чтенія, относящіяся къ педагогикѣ.

Здѣсь выступаетъ противъ насъ опять въ самомъ дѣлѣ странная превратная мечта: будто особенныхъ чтеній о педагогикѣ вовсе не нужно, а можно изучать ее изъ книгъ, которыхъ изобиліе всегда къ нашимъ услугамъ. Это возраженіе такого рода, что не стоило бы и опровергать; впрочемъ, чтобы и оно не осталось безъ вниманія, мы отвѣтимъ коротко по *Dr. Gräfe* [вышепр. соч. р. 101]: „Мнѣ много разъ приходилось слышать, пишетъ этотъ ученый, будто необходимость педагогическихъ лекцій при университетѣ для духовныхъ и будущихъ гимназическихъ учителей не допускается, потому что, какъ тѣ, такъ и другіе могутъ собственными студіями легко усвоить правила педагогики, безъ особеннаго преподавателя педагогики и безъ особенныхъ лекцій. Но не требуется особеннаго высокаго остроумія для того, чтобы усмотрѣть ничтожность такого возраженія. Ибо тоже самое можно бы сказать почти противъ всѣхъ университетскихъ лекцій. По какому праву могли бы утверждать, что лекціи по исторіи, по политическимъ наукамъ, также по отдѣльнымъ частямъ другихъ наукъ, напримѣръ, введеніе въ библію, энциклопедію наукъ и т. д. необходимы? Ибо станетъ ли кто отвергать, что съ этими науками точно также можно ознакомиться собственными студіями? Если признавали необходимость лекцій для исторіи и проч., то почему же хотятъ дѣлать исключеніе для педагогики? Извѣстно, что большая разница между чтеніемъ книги и слушаніемъ устнаго преподаванія, и хотя то и другое имѣетъ свои особенныя преимущества, но все таки нельзя

не согласиться, что для того, кого надобно сперва ввести въ науку и заинтересовать ея, устное преподаваніе и живое и ясное представленіе предмета преподающимъ имѣеть гораздо болѣе значенія, нежели чтеніе книги“ (38).

„Однако съ другой стороны опять возражаютъ, что педагогика содержитъ въ себѣ столь мало трудностей, и изученіе ея такъ легко, что можно бы каждому предоставить ознакомиться съ нею посредствомъ приватнаго чтенія. Правда, для изученія педагогики не требуется непременно глубокаго языкознанія и огромной словесной учености, но кто изъ за этого считаетъ ее до того легкою, что она едва заслуживаетъ вниманія, тотъ показываетъ, что педагогика для него совершенно чужда. Ибо хотя для педагога и нѣтъ крайней необходимости входить въ философскія школы со строгимъ глубокимъ штудированіемъ и не требуется особеннаго штудированія ихъ формулъ, но все таки онъ долженъ достаточно знать практическую философію, а именно психологію и антропологію; онъ долженъ обладать философскимъ духомъ и имѣть навыкъ въ логическомъ мышленіи. Это все не дается само собою, но для этого требуется правильный ходъ и послѣдованіе твердо установленному плану. Еслибы этотъ взглядъ, впрочемъ, былъ причиною пренебреженія педагогическихъ студій, то онъ точно также былъ бы примѣняемъ и къ историческимъ и политическимъ студіямъ, какъ онѣ производятся въ университетахъ“.

Противъ *Gräfe*, хотя втихомолку, высказывали порицаніе, будто онъ нѣчто существующее выставлялъ отсутствующимъ, ибо требовалъ принятія педагогики въ число университетскихъ наукъ, тогда какъ немного такихъ университетовъ, въ которыхъ не учатъ педагогикѣ [*Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. Herausgegeben von Prof. Dr. Koch. Vorrede. S. VIII*]. Я на это отвѣчаю собственными словами *Dr. Gräfe* [въ вышепривед. кн. стр. 50]: „Не думайте мнѣ возражать, что почти во всѣхъ университетахъ читаются лекціи по педагогикѣ. Ибо что можно сдѣлать съ единственной, обыкновенно ограниченной немногими часами лекціей? Едва возможно въ это время предложить самыя общіе взгляды и основанія науки, но сама наука не можетъ быть изложена въ полномъ объемѣ и въ ея глубокомъ значеніи. Потому польза такихъ чтеній на самомъ дѣлѣ весьма незначительна для свѣтскихъ и для духовныхъ. Теперь время требуетъ, чтобы изученіе педагогики производилось въ университетахъ совершенно инымъ, болѣе обширнымъ и основательнымъ способомъ; чтобы на всѣ

части этой науки обращено было вниманіе соотвѣтственно ихъ важности; чтобы учили всему тому, что нужно не только для духовныхъ, какъ будущихъ школьныхъ смотрителей, но также и для учителей высшихъ училищъ“. Можетъ ли кто благоразумно возразить или кто докажетъ, что всю педагогику со всѣми ея научными предметами (какъ она нынѣ представляется) возможно пройти въ теченіе одного или въ два полугодовые срока, хоть по четыре часа въ недѣлю, или, какъ иногда случается, по два часа въ шесть недѣль? Или многіе изъ ея предметовъ, которые нами были поименованы, лишніе? Такъ которые же? Такое сокращенное представленіе педагогики *in nuce*, какъ бы оно ни приходилось по мысли учащимся нашего времени, рѣшительно доказываетъ либо измѣну учителей своему долгу, такъ какъ преподающій гонится за корыстною прибылью, или выказываетъ самое грубое невѣжество, ибо онъ не знаетъ, какъ обширно, какъ важно и, притомъ, какъ трудно даже въ малѣйшихъ границахъ обрабатывать научное поле педагогики, и какъ необходимо изучать ее всю въ полномъ объемѣ, дабы она вообще принесла пользу. Можетъ быть, возразятъ еще, что все таки нельзя ли, при одной или даже двухъ лекціяхъ, на столько развить общія основныя идеи и правила педагогики, посредствомъ чего слушатели, вполне воспринявъ въ себя все слышанное, потомъ, по нѣкоторомъ размышленіи, были бы сами въ состояніи помочь себѣ въ другихъ непредвидѣнныхъ случаяхъ. Я охотно соглашаюсь, что отъ сознанія этихъ общихъ идей и правилъ педагогики чрезвычайно многое зависитъ. Но, опять, чтобы такое сознаніе, опираясь на вѣрномъ основаніи благоразумной методикѣ, считать безъ всякихъ околнностей возможнымъ для начинающихъ (а объ нихъ здѣсь идетъ рѣчь), это подлежитъ значительному сомнѣнію. Ибо нѣтъ ничего труднѣе въ студіяхъ педагогики, да и всякой другой науки, какъ именно углубиться въ ея основныя идеи, и въ нихъ придти къ внутреннему сознанію. Какъ единичное постигается изъ всеобщаго, такъ и наоборотъ всеобщее изъ единичнаго. „Ученіе о всеобщемъ, говоритъ *Jean Paul [Levana. I. Vorr. Ausgabe von Lange. S. 14. Langensalza 1886]*, безъ ученія о частномъ, также какъ ученіе о частномъ безъ всеобщаго — это есть уклоненіе пути отъ вѣрнаго ученія, которое связываетъ оба“. На это я съ своей стороны встрѣчалъ на опытѣ всегда самыя неопровержимыя доказательства. Только весьма малое число, особенно талантливыхъ, молодыхъ людей составили себѣ нѣкоторыя замѣтки на лекціяхъ,

читанныхъ исключительно съ цѣлію предложить основныя идеи педагогики, а прочіе всѣ не вынесли ни малѣйшей пользы. Допуская даже, что въ самомъ дѣлѣ нѣкоторые или всѣ могли наилучшимъ образомъ и въ полной связи понять и усвоить общія основныя идеи и правила, въ состояніи ли хотя одинъ изъ нихъ, даже съ превосходными способностями и познаніями, уже тотчасъ доказать себѣ самому правильное примѣненіе ихъ въ каждомъ случаѣ воспитанія и преподаванія? Возможно ли хотя отъ одного молодого человѣка требовать уразумѣнія въ томъ, что составляетъ результатъ изслѣдованій и опытовъ самыхъ ученыхъ и гениальныхъ мужей, за многія десятилѣтія, даже столѣтія? Нѣтъ ничего вреднѣе для изученія педагогики, какъ тотъ родъ и способъ, который столь часто практикуется при чтеніяхъ лекцій. Такое дѣйствіе заслуживаетъ скорѣе порицанія, а не того, чтобы вообще оставлять безъ вниманія даже въ университетѣ; это-то и есть настоящая причина, почему педагогика унижена до такого непристойнаго презрѣнія: это-то и есть источникъ, изъ котораго струится потокъ бессмысленной болтовни объ этой наукѣ, и причина, почему до сихъ поръ такъ мало старались заниматься педагогикой въ смыслѣ искусства. Студентъ, который, натурально, лишеньъ правильнаго взгляда на дѣло, воображаетъ, что, послѣ посѣщенія такихъ лекцій, онъ уже совершенный педагогъ, а потомъ, когда, будучи учителемъ или духовнымъ, вступить въ кругъ педагогической дѣятельности, онъ тѣмъ менѣе захочетъ приняться за основательныя студіи этой науки. А если бы такихъ лекцій о педагогикѣ не читали, и не возбуждали этихъ глухыхъ фантазій, то иной, лишь только почувствовалъ бы въ себѣ недостаточность науки, ревностно постарался бы *inter privatos parietes* пополнить свои пропущенныя студіи.

Другіе, допуская необходимость педагогическихъ чтеній, однакоже думаютъ, что для педагогики нѣтъ надобности въ особенномъ учителѣ, что она слишкомъ проста, слишкомъ мало развѣтвляется, и даже составляетъ только единственную часть приготовительныхъ студій къ богословію — а потому слѣдуетъ предоставить ее богословамъ. [Сравн. съ послѣдующ. *Graser, Divinität 2, § 28, S. 126, 7, 8*]. По истинѣ чудное разсужденіе! Почему не думаютъ точно также о другихъ наукахъ? Зачѣмъ назначаютъ, напримѣръ, особенныхъ профессоровъ и даже многихъ въ одномъ университетѣ для исторіи, а другихъ для филологіи, тогда какъ исторія и филологія собственно вмѣстѣ составляютъ одну науку? Впрочемъ,

развѣ педагогика есть отрасль богословія? Развѣ она для того только существуетъ, чтобы служить приготовленіемъ къ духовному званію? Развѣ будущій школьный учитель не долженъ ею заниматься? Развѣ онъ такъ незначителенъ, что объ немъ здѣсь и упоминать не стоитъ? Или школьныя должности существуютъ для того только, чтобы обезпечить временное содержаніе богослововъ до дальнѣйшаго ихъ опредѣленія? На всѣ эти вопросы давно уже отвѣтило время. Педагогика признана всѣми благоразумными за особенную самостоятельную науку, и не подлежитъ никакому сомнѣнію, что богословіе можно точно также принять за часть педагогики, какъ эту послѣднюю за часть перваго, ибо каждое изъ нихъ есть только часть одного, ихъ содержащаго, цѣлаго. И съ каждымъ днемъ болѣе и болѣе усматриваютъ, что школа преимущественно предъ церковью обнаруживаетъ свое вліяніе на облагороженіе человѣка, и что ничего не можетъ быть пагубнѣе для школы, какъ видѣть въ ней лишь заведеніе для обезпеченія тѣхъ или иныхъ лицъ.

Кто нынѣ говоритъ подобное, тотъ конечно подвергается упреку въ самой большой неблагодарности противъ духовнаго званія, совершившаго столь много для процвѣтанія школъ. Никто охотнѣе меня не можетъ признавать заслугъ духовнаго званія въ отношеніи школъ, но эта заслуга была и есть совершенно другого рода, нежели та, которую долженъ пріобрѣсть учитель. Посмотрите только, много-ли изъ духовныхъ, перешедшихъ потомъ въ пасторы, оказали важныя заслуги, бывши школьными учителями (39). Вѣрныхъ своему долгу, безъ сомнѣнія, было много, но вѣдь есть различіе между этимъ долгомъ и долгомъ въ томъ отношеніи, какъ его выказываетъ стремленіе сердца и внутреннее призваніе. Такого исполненія долга въ учительскомъ званіи, которое вмѣстѣ съ тѣмъ составляетъ и исполненіе внутренняго призванія, никто изъ благоразумныхъ не можетъ ожидать или даже требовать отъ учителей, для которыхъ жизнь школьнаго учителя вовсе не составляетъ призванія, и которые всѣмъ сердцемъ жаждутъ случая къ исполненію своего истиннаго призванія. Или нѣтъ ли такихъ духовныхъ, которые, бывъ школьными учителями, охотно бы признались, что они не стремятся къ исполненію своего духовнаго призванія? А еслибы такіе дѣйствительно нашлись, то могли ли бы мы признать ихъ достойными духовными лицами?

Призваніе духовнаго, какъ и педагога, въ концѣ концовъ состоитъ въ томъ, чтобы образовать человѣка въ нравственности, воспитать

его для царства Божія. И такъ, если хотятъ разрѣшить, школа или церковь болѣе способствуютъ такому воспитанію, то дѣло очевидно будетъ состоять въ томъ, которое изъ этихъ двухъ учрежденій въ полномъ своемъ составѣ, помощью имѣющихся у него въ готовности средствъ, наиболѣе можетъ содѣйствовать къ достиженію всей цѣли, и тогда ясно окажется преимущество на сторонѣ школы. Первые годы человѣка, примѣрно до восемнадцатаго, суть рѣшительные для всей будущей его жизни: здѣсь можетъ быть рѣчь собственно только о воспитаніи, и эти годы принадлежатъ школѣ. Въ послѣдующіе годы, когда церковь должна оказывать на него свое вліяніе, человѣкъ, по большей части, воспитываетъ самъ себя, и это воспитаніе именно зависитъ отъ того рода и способа, какъ образовала его школа. *Abt Resewitz*, извѣстный ораторъ, которому мы предоставляемъ далѣе вести, по этому предмету, наше дѣло, пишетъ: „Какъ ни важна должна быть, для человѣчества и всего общества, должность, которая посвящена публичному изложенію религіи и поощренію искренняго и чистаго чувства къ Богу, но на самомъ дѣлѣ не менѣ важна и должность, имѣющая дѣло съ развитіемъ юныхъ душъ. Можно еще добавить, что если эти послѣднія посредствомъ хорошаго воспитанія въ религіи, не будутъ приготовлены къ честнымъ чувствованіямъ и къ дѣятельности въ добромъ и полезномъ, то мало подѣйствуетъ на нихъ и проповѣдь, когда они сдѣлаются взрослыми. Опытъ достаточно это доказываетъ. Проповѣдникъ большею частію мало или ничего не можетъ сдѣлать, хотя бы онъ на самомъ дѣлѣ исполнялъ свою должность цѣлесообразно. Почему же это? Потому что онъ имѣетъ предъ собою много такихъ, умомъ которыхъ пренебрегли въ юности, оставили безъ смысла и не направили на размышленіе, и которыхъ сердца и чувства не раскрыли для впечатлѣній добра и истины“.

„Если въ юности не возбуждать духовныя силы, то онѣ останутся навсегда въ усыпленіи; если онѣ получили ложное направленіе, то оно остается господствующимъ на всю жизнь, какъ бы потомъ ни старались направлять и поправлять; если сердце въ томъ возрастѣ, когда оно еще нѣжно, осталось замкнутымъ предъ Богомъ и истиной, то кто потомъ въ силахъ проникнуть чрезъ эти заржавленные врата? По правдѣ можно сказать, что только духъ Господень, только могущество Провидѣнія въ состояніи обратить оное въ такое расположеніе, что обы оно могло раскрыться. Если душа приняла разъ извѣстный

родъ мыслей, привычку, принципъ, въ юности, то это такъ тѣсно сплетается съ ея силою и дѣятельностію, что въ зрѣлыя годы почти всегда оказываются бессильными противъ этого придуманныя доказательства, увѣщанія и умозаключенія“.

„Все зависитъ отъ того, чтобы юноша веденъ былъ по тому направленію, которое необходимо для него, дабы онъ въ зрѣломъ возрастѣ могъ сдѣлаться тѣмъ, чѣмъ онъ долженъ быть. Но это относится не только къ религіозному и нравственному образу мыслей человѣка, и точно также справедливо въ отношеніи гражданской жизни, въ отношеніи того, какимъ онъ долженъ быть въ обыкновенной жизни. Кто въ юности не привыкъ къ занятіямъ, не приобрѣлъ охоты къ труду, тотъ никогда не сдѣлается трудолюбивымъ члѣвомъ. Кто возрасталъ не въ духѣ патриотизма, тотъ врядъ ли научится потомъ любить отечество. Кто не приобрѣлъ заранѣе стремленія и склонности къ дѣлу, тотъ не будетъ и преданъ ему съ должнымъ рвеніемъ. Вѣтренный юноша будетъ безтолковымъ дѣльцомъ, а беспорядочный, сдѣлавшись мущиной, не будетъ держаться твердаго плана въ своихъ работахъ и т. д.“

И такъ, педагогику мы не можемъ подчинить богословію; но можетъ быть лучше приравнять ее — отдѣлить педагогику отъ философскаго факультета и присоединить къ богословскому?

Профессоръ *Koch* въ Марбургѣ между прочимъ замѣтилъ иное, о чемъ *Dr. Gräfe* забылъ упомянуть въ своемъ сочиненіи (*Ueber das Bedürfniss einer höheren pädagogischen Bildung der Geistlichen und Lehrer*), на которое мы не разъ ссылались: „Забыто также еще то, что практическая педагогика и катехетика не подходятъ къ философскому факультету, но къ богословскому“. Не говоря о томъ, что здѣсь катехетика составляетъ особенную науку возлѣ педагогики, а *Koch* особенно напираетъ на практическую педагогику, мы вынуждены спросить, отдѣляетъ ли онъ и какимъ образомъ практическую педагогику отъ теоретической? Должно ли теоретическую приписать къ философскому факультету, а практическую къ богословскому? Намъ кажется, и мы думаемъ не безъ достаточнаго основанія, что нигдѣ теорія и практика не бываютъ столь тѣсно между собою связаны, какъ въ педагогикѣ: въ ней то именно одна безъ другой имѣютъ весьма мало значенія. А что дѣлаетъ педагогъ, когда онъ, обращая вниманіе на отдѣльныя индивидуальности и обстоятельства, старается видоизмѣнять положенія и правила соотвѣтственно своей наукѣ и

своему искусству? — онъ философствуетъ! Философія и исторія — это преимущественно основныя опоры для педагогики. Я въ самомъ дѣлѣ не знаю, что можетъ лучше подходить къ философскому факультету, какъ не сама философія и исторія, *ὅτι καὶ ἱστορία φιλοσοφία ἐστίν, ἐκ παραδειγμάτων*. Отъ процвѣтанія философіи и исторіи зависитъ большею частью успѣхъ педагогики, а съ другой стороны чрезъ нее исторія и философія пріобрѣтаютъ свое истинное значеніе и достоинство, ибо педагогика преимущественно старается выводы философіи и исторіи, относительно чловѣка, вводитъ въ современную жизнь и примѣнять къ облагороженію чловѣческой природы. Слѣдовательно, кто, при столь тѣсной взаимной связи педагогики, исторіи и философіи, захотѣлъ бы первую ввести въ богословскій факультетъ, тотъ будетъ вынужденъ тоже самое сдѣлать и съ обѣими другими науками. Или есть такія историческія причины, по которымъ педагогика должна принадлежать богословію? Какія же? Да хотя бы и на самомъ дѣлѣ отыскались таковыя тѣмъ или другимъ способомъ, то могутъ ли онѣ имѣть еще значеніе теперь, когда гораздо лучше сознаютъ сущность педагогики, нежели въ тѣ времена, которымъ приписываютъ ея происхождение? Развѣ для богословія не довольно дѣла съ собственнымъ своимъ предметомъ? Педагогика есть наука и искусство: для нея необходимы особенныя, на нее одну направленныя студіи, и которыя притомъ требуютъ большихъ усилій даже довольно сильнаго чловѣка. Слѣдовательно, еслибы захотѣли богословіе присоединить къ педагогикѣ, и ожидать отъ обоихъ значительныхъ успѣховъ (иначе, само собою разумѣется, никакое присоединеніе не было бы кстати), то изучать богословіе возможно было бы только между прочимъ, въ часы отдыха. *Gräfe*, самъ хорошій знатокъ богословскихъ студій (и кто можетъ противорѣчить этому?) изясняетъ, что педагогикой въ описанномъ объемѣ [см. первый отдѣлъ стр. 43 и слѣдующ.] и съ соразмѣрною основательностію не можетъ заниматься богословъ, который читаетъ еще богословскія лекціи [тамъ же стр. 58] именно по двумъ простымъ причинамъ: во первыхъ потому что педагогика, по своему обширному содержанію, не можетъ быть излагаема своимъ представителемъ при университетѣ, какъ побочная студія, а во вторыхъ потому что богословъ, по своей спеціальности, никогда не можетъ имѣть необходимой для этого опытности и ловкости: для него науки религіи главное дѣло и должны оставаться таковыми, доколѣ онъ хочетъ пользоваться почтеннымъ именемъ богослова.

Конечно, есть не мало богословскихъ доцентовъ педагогики, но какъ они большею частью излагаютъ педагогику! Многие изъ нихъ никогда даже ни одной дѣльной лекціи не читали и по всей вѣроятности при попыткѣ такого рода весьма мало заслужили бы себѣ чести. Да и можетъ ли кто-нибудь дать полезное указаніе въ преподаваніи, когда самъ никогда не преподавалъ, или по крайней мѣрѣ не по всеѣмъ правиламъ этого искусства? *Nulla ars docere praesumatur, nisi prius intenta meditatione discatur* [Raab. *Maur. de instit. cleric. III. 1*]. Впрочемъ, остановимся на одной теоріи. Извѣстно, что каждый педагогъ долженъ быть свѣдущъ въ математикѣ, а въ особенности тотъ, который хочетъ преподавать о примѣненіи ея къ цѣли воспитательной. Много ли найдется богословскихъ доцентовъ педагогики, которые на столько подробно знали бы сущность математики, чтобы могли научнымъ образомъ выводить методы соотвѣтственно различнымъ цѣлямъ школы!? И это еще не единственное сомнѣніе, которое мы здѣсь встрѣчаемъ; можно назвать и другія, гораздо значительнѣе. Впрочемъ, все это не покажется удивительнымъ, когда сообразимъ, какимъ образомъ иной богословъ дѣлается вдругъ доцентомъ педагогики. Или, напримѣръ, начальство совершенно не ожиданно приказываетъ, чтобы въ университетѣ читалась педагогика; особеннаго преподавателя нѣтъ для этого, да и не назначаютъ: и первый беретъ за это дѣло богословъ, такъ какъ онъ уже по своему спеціальному изученію считается какъ бы воспитателемъ для царства Божія.

Могутъ ли успѣхи такихъ учителей педагогики быть иные, а не тѣ, о которыхъ говорено выше? И откуда могутъ явиться тѣ качества, которыя украшаютъ и возвышаютъ учителя педагогики? Однакоже и они находятъ себѣ почитателей: вѣдь, очень многимъ студентамъ, какъ разъ по душѣ, когда преподаваніе, какъ бы плавающее на поверхности, не тревожитъ ихъ внутренняго покоя, и не поощряетъ къ умственному напряженію.

Траппъ (*Trapp*) [*Versuch einer Pädagogik, 1780. S. 472 u. folg.*] полагалъ, что, еслибы все было такъ, какъ должно быть, то педагогъ не долженъ причисляться ни къ какому факультету; теперь же лучше его причислить къ медицинскому, нежели къ богословскому. „Богословы, говоритъ онъ, показываютъ намъ человѣческую природу въ томъ видѣ, какъ она должна казаться намъ сквозь призму церковной системы; когда же воспитателю нужно имѣть дѣло

съ человѣческой природою, то должно смотрѣть на нее простыми глазами, а не сквозь окрашивающія стекла. Изученіе отдѣльных частей медицины содѣйствуетъ этому болѣе, чѣмъ цѣлое богословіе, и сочиненія Галлера, Тиссо и тому подобн. способствуютъ болѣе, чѣмъ всѣ отцы церкви. Но, какъ уже сказано, воспитатель также не долженъ быть медикомъ, какъ и не богословомъ, но собственно воспитателемъ. По нашему мнѣнію, изъ сущности самаго дѣла выходитъ, что педагогика съ полнымъ правомъ можетъ быть причислена къ философскимъ наукамъ и оставаться въ философскомъ факультетѣ. Однакоже этимъ еще отнюдь не сказано, что преподаваніе педагогики можно поручить философу специалисту. Служить можно разомъ только одному господину: служа обоимъ, никому не послужишь. Умозрѣніе философа о природѣ человѣческой вообще и ея потребностяхъ не есть частное умозрѣніе (S. 125) объ особенныхъ свойствахъ юношества, какъ это дѣлаетъ педагогъ: оно мало занимается отысканіемъ индивидуальных очертаній особи, оно не спускается до мельчайшихъ подробностей въ разысканіи того, что способствуетъ доброму развитію юношества, и какъ бы устроить таковое, а тѣмъ менѣе оно заботится о самомъ устройствѣ. Для богослова также требуется познаніе человѣка и ясное представленіе о его назначеніи. А какъ мы поэтому все таки не поручимъ богословія философу специалисту, точно также не можемъ этого сдѣлать и съ педагогикой. Но философъ съ своей стороны находитъ особенное наслажденіе въ царствѣ идей и гораздо болѣе желаетъ жить только для нихъ и для себя, нежели искать интереса въ томъ, чтобы развлекаться внѣшними столкновеніями и препятствіями въ дѣлѣ воспитанія; а однѣми теоріями и спекулятивными доказательствами въ педагогикѣ не отдѣлаешься. Наконецъ философія столь глубокая и неисчерпаемая наука, для которой никакая человѣческая сила не будетъ слишкомъ велика, такъ что не возможно на философа возложить еще занятіе другою наукою для посторонней цѣли, развѣ для разысканія новыхъ средствъ къ устроенію собственной науки.

И такъ, разсматривая это дѣло основательно и безпристрастно со всѣхъ сторонъ, можемъ наконецъ уже безъ всякаго сомнѣнія придти къ тому выводу, что педагогика должна быть изучаема при университетѣ въ болѣе обширномъ, нежели доселѣ, объемѣ, и что для нея долженъ быть назначенъ особенный преподаватель. И мы по этому исполнены искреннею радостію и благодарностію, что

въ числѣ многихъ голосовъ, высказавшихся за предстоящія реформы нѣмецкихъ университетовъ, въ особенности одинъ (и, какъ видно изъ всего сочиненія, человекъ не неопытный) выставилъ именно главнымъ пунктомъ при необходимой реформѣ университетовъ ничтожное доселѣ вниманіе къ педагогикѣ и недостатокъ особеннаго для нея преподавателя. Мы приводимъ здѣсь собственныя его слова, такъ какъ онѣ прекрасно обозначаютъ высокую важность педагогическихъ студій также и для тѣхъ, кто не посвящаетъ себя школьному и воспитательному дѣлу; и кромѣ того даетъ достойный замѣчанія намекъ, какъ должно вести дѣло педагогики, чтобы принести пользу дѣлому государству.

„При большей части университетовъ, сказано тамъ, наука о воспитаніи, педагогика, до сихъ поръ встрѣчаетъ только второстепенное къ себѣ вниманіе. А между тѣмъ эта наука одна изъ самыхъ важныхъ для каждаго, кто хочетъ имѣть сколько нибудь притязанія на истинную образованность. Она, болѣе нежели всякая другая практическая наука, выставляетъ въ яркомъ свѣтѣ значительность философскаго изученія, чрезъ нее это изученіе получаетъ свое прекрасное и плодотворное развитіе; она является въ высшемъ своемъ достоинствѣ, когда учить, какимъ образомъ основныя правила философіи примѣнять къ благороднѣйшей цѣли человекъ, къ его образованію. Найдется ли какое-нибудь другое примѣненіе философіи, для котораго способности, всѣхъ посѣщающихъ университетъ, были бы болѣе необходимы, чѣмъ для этой цѣли? Дабы принести пользу вполне, преподаваніе педагогики, конечно, должно быть соединено съ особеннымъ основательнымъ ученіемъ о примѣненіи ея къ народному школьному дѣлу; это ученіе не менѣе требуется для будущаго государственнаго мужа, сколько и для духовнаго: оно необходимо уже и для того, чтобы въ сердца тѣхъ, которые посвящаютъ свою жизнь на службу государству и церкви, проникло правильное сознаніе важности и сущности истиннаго народнаго образованія. Поэтому на педагогику не должно смотрѣть, какъ на постороннее дѣло: напротивъ, она требуетъ особенной для себя каедры, достойное замѣщеніе которой знатокомъ дѣла, образованнымъ теоретически и практически, составляетъ серьезную заботливость университетскаго начальства“. Вѣроятно, скоро сбудется то, чего можемъ съ увѣренностію ожидать при постепенномъ расширеніи уразумѣнія всеобщей нужды и при готовности нашего правительства помочь дѣлу, а именно, что

исполнятся неотразимыя требованія педагогики. Тогда, по истинѣ, не только открытъ будетъ путь, по которому она успѣшнѣе чѣмъ доселѣ можетъ достигать совершенства, но тогда исчезнуть также и тѣ справедливыя жалобы на недостатокъ педагогическаго интереса между учащими, и какъ натуральное слѣдствіе отъ этого — рѣдкость дѣйствительно вникающаго въ дѣло педагогическаго образованія между учителями, воспитателями и духовными (40).

6.

Если намъ удалось въ предыдущихъ разсужденіяхъ доказать необходимость теоретическаго изученія педагогики для образованія дѣльнаго учителя и воспитателя, то тѣмъ еще не поясняется, будто одного этого совершенно достаточно для достиженія цѣли. Напротивъ, можно неопровержимо доказать, какъ нѣсколько разъ и было упомянуто, что и самое внимательное и постоянное слушаніе превосходнѣйшихъ лекцій, даже собственное углубленіе въ дѣло или самое прилежное изученіе всевозможныхъ педагогическихъ сочиненій, одно столь же недостаточно для образованія истиннаго педагога, какъ и одна практическая опытность.

Для доказательства этого положенія стоитъ только опять обратить внимательный взгядъ на природу педагогики и сравнить ее съ другимъ искусствомъ. Я думаю, самыя обширныя теоретическія студіи ваянія и живописи никогда не сдѣлали мастеромъ того, кто самъ никогда не имѣлъ въ рукахъ ни матеріала, ни инструментовъ, а тѣмъ менѣе это можетъ случиться съ педагогикой, которую мы признали самою трудною изъ искусствъ.

Впрочемъ, возьмемъ даже не искусство для сравненія, а какую либо другую науку, которая практически входитъ въ жизнь. Сдѣлался ли кто-нибудь искуснымъ врачомъ только потому, что изучалъ медицину въ ея теоріи, или видѣлъ ли кто-нибудь дѣльнаго практическаго юриста, который сдѣлался таковымъ, только изучая по книгамъ и посѣщая лекціи? Кромѣ того, въ этихъ и другихъ подобныхъ наукахъ можно достаточно убѣдиться, что именно практика — то и дѣлаетъ теорію наглядною и ясною, и что знаніе само по себѣ не даетъ вмѣстѣ съ тѣмъ и способности дѣйствовать соотвѣтственно этому знанію (41).

Уже прежде мы доказали, что для исполненія дѣйствительно педагогическаго искусства необходимо предварительное точное знаніе того предмета, съ которымъ будемъ имѣть дѣло, и что это знаніе

приобрѣтается посредствомъ изученія воспитываемаго юношества, въ томъ именно видѣ, какъ оно дѣйствительно представляется намъ, чрезъ частое обхожденіе съ нимъ и непосредственное воздѣйствіе на него. Но такое необходимое знаніе средствъ для искуснаго употребленія этого матеріала получается только отъ того, что самъ воспитатель испытаетъ все, что произведутъ средства въ примѣненіи къ живымъ примѣрамъ. Когда же воспитатель не обладаетъ знаніемъ ни матеріала, ни средствъ для выполненія своего дѣла, то и его духовному взору не можетъ предстать въ ясныхъ очертаніяхъ истинный идеаль его педагогическихъ стремленій, ибо такой идеаль проявляется только изъ глубочайшаго познанія предмета и средствъ къ его выполненію.

Поэтому, пришлось бы на самомъ дѣлѣ считать за чудо, если бы теоретически образованный молодой человѣкъ, приставленный къ практическому примѣненію своихъ знаній, нашелъ, что образъ, составленный имъ о природѣ дѣтей и о вліяніи на нихъ его преподаванія, совершенно согласуется съ дѣйствительностію, и если бы могъ похвалиться безошибочнымъ примѣненіемъ своей теоріи и съ основательною увѣренностію ожидать счастливаго результата. Но каковы будутъ послѣдствія такого теоретика? Не окажется ли въ результатѣ очевидная недостаточность одного теоретическаго изученія? Во всякомъ случаѣ, дѣятельность учителя болѣе или менѣе зависитъ, съ одной стороны, отъ состоянія школы, т. е. отъ ея устройства и качества прочихъ личностей, отъ особенностей учениковъ, мѣста и страны; съ другой стороны, отъ собственнаго его тѣлосложенія, отъ его темперамента и характера, отъ свѣжести и живости его духа, отъ находчивости и ясности мышленія, отъ его научнаго интереса, въ особенности отъ его любви къ воспитанію; наконецъ, не мало зависитъ и отъ манеры держать себя въ обществѣ, съ которой онъ сумѣетъ приноровиться къ обстоятельствамъ окружающей его среды. Но преимущественно всѣмъ этимъ условіямъ будутъ подчинены успѣхи начинающаго, только теоретически образованнаго учителя; ибо ему именно недостаетъ того, посредствомъ чего онъ сдѣлался бы въ состояніи выступить какъ учитель съ рѣшительностію, и самостоятельно преслѣдовать путь свой. При самой счастливой комбинаціи этихъ условій, всетаки онъ, при вступленіи на службу, навѣрное не будетъ годнымъ учителемъ: онъ не будетъ еще обладать искусствомъ узнавать особенности юношества

и отдѣльныхъ индивидуальностей, даже въ томъ случаѣ, когда онъ прежде дѣлалъ нѣсколько попытокъ въ этомъ родѣ, ибо онъ не увѣренъ еще, правильно ли онъ примѣнялъ и исполнялъ, и во всякомъ случаѣ нѣсколькими опытами нельзя еще приобрести навыка. Въдѣ это не все равно: знать методы и искусно примѣнять ихъ, и въ каждую минуту при всѣхъ обстоятельствахъ нападать на вѣрный способъ. Для того, чтобы усвоить ловкость въ преподаваніи и достигнуть полной увѣренности, должно, послѣ многихъ немало-важныхъ ошибокъ, употребить довольно много времени. А еще менѣе можемъ мы надѣяться, что нашъ новый теоретически образованный учитель, живя исключительно только своей школьной жизнью, сдѣлался совершеннымъ педагогомъ. Ибо хотя онъ и обладаетъ теоретическимъ знаніемъ основныхъ положеній и правилъ воспитанія и дисциплины, но ему нѣтъ возможности повѣрить свои теоріи въ дѣйствительности и выказать во всей массѣ своихъ педагогическихъ взглядовъ единство и правду. Когда же всѣ прочія условія исполнены, кромѣ только согласованія идей молодого учителя о школѣ и ученикахъ съ дѣйствительностію, что почти всегда случается, то очевидно потребуется сверхъ того еще продолжительная опытность, чтобы научиться, какъ эти идеи преобразовать и новыя укрѣпить. Но кто еще при этомъ лишень возможности пользоваться и многими другими изъ этихъ качествъ, на примѣръ: крѣпкимъ здоровьемъ, спокойнымъ темпераментомъ и веселымъ расположеніемъ духа, что не рѣдко бываетъ съ людьми, которые серьезно заботятся о своемъ научномъ образованіи, тотъ легко можетъ потерять даже охоту къ педагогическимъ занятіямъ; или онъ бросаетъ всѣ свои, доселѣ священныя для него, идеи и стремленія, такъ какъ онъ видитъ, что дѣлаютъ и другіе, которые пришли къ тому воззрѣнію, что учитель ни чѣмъ не долженъ раздражаться и горячиться, но всегда спокойно идти своимъ старымъ путемъ. Пояснять это примѣрами не трудно. Это дѣло очевидное, но стоитъ только посмотрѣть, каково благосостояніе той школы, гдѣ найдутся такіе примѣры.

Нѣсколько счастливые такого школьнаго учителя будетъ хорошо образованный теоретически частный воспитатель (42), такъ какъ онъ имѣеть дѣло съ меньшимъ числомъ дѣтей и болѣе имѣеть случая изучать ихъ, а также не рѣдко бываетъ менѣе стѣсненъ внѣшними обстоятельствами; впрочемъ, только въ томъ случаѣ, когда онъ на самомъ дѣлѣ обладаетъ выдающимися способностями и знаніями,

здоровь, ловокъ и искренній другъ дѣтей. Хотя бы иногда и возста- вали противъ него семейный бытъ и цѣлый домъ со своими преврат- ностями, всетаки ему удается часто отыскивать безчисленные средства и пути, посредствомъ которыхъ онъ вскорѣ преобладаетъ надъ главою семейства и нерѣдко вліянія вредныя превращаетъ въ благодатныя. Съ другой стороны однакоже положеніе его дѣлается труднѣе, обыкно- венно, отъ того, что онъ бываетъ обязанъ принимать на себя воспи- таніе въ цѣломъ его объемѣ, и слѣдовательно въ такомъ случаѣ подвергается гораздо болѣе поводу дѣлать ошибки. Онъ, пожалуй, скорѣе, нежели теоретически приготовленный школьный учитель будетъ распознавать индивидуальность своихъ воспитанниковъ и при- томъ скорѣе научится понимать и примѣнять правила воспитанія и дисциплины, однакоже всетаки въ столь продолжительное время, что успѣеть, между тѣмъ, надѣлать нѣсколько значительныхъ неудачъ и промаховъ.

Хуже всего и у него всегда пойдетъ дѣло съ препода- ваніемъ, ибо при попыткахъ примѣнять методы въ отдѣльныхъ научныхъ предметахъ, какъ они были извѣстны ему по описаніямъ, невольно будетъ онъ наткаться на безчисленные сомнѣнія, то въ томъ, вѣрно ли понялъ ихъ въ каждомъ пунктѣ, то опять, правильно ли вездѣ выполняетъ ихъ. Прежде казавшіяся ему мелочи громоз- дятся предъ нимъ теперь почти въ непреодолимую преграду, слѣд- ствіемъ чего является нерѣшительность и колебаніе въ дѣйствіяхъ, которыя должны становиться еще болѣе сомнительными, когда онъ старается свои методы видоизмѣнять сообразно особенностямъ своихъ воспитанниковъ и другимъ обстоятельствамъ. Но когда онъ наконецъ преодолѣлъ всѣ затрудненія (и это большое счастье, если такъ бываетъ), когда онъ можетъ похвалиться тѣмъ, что достигъ довольно значитель- ной, а можетъ быть и высокой степени педагогической способности, тогда настаетъ, почти всегда, время, въ которое онъ разстается съ предметомъ своихъ трудовъ, либо потому, что этотъ послѣдній вступаетъ въ свѣтъ какъ воспитанникъ, либо потому, что его самого призываетъ другое занятіе. Онъ за себя лично можетъ теперь радоваться, но никакъ не въ сознаніи, будто онъ исполнилъ принятый на себя долгъ въ отношеніи своего воспи- танника. Онъ былъ тутъ ради воспитанниковъ, а не они ради его: онъ не долженъ былъ учиться тому, что слѣдуетъ дѣлать впредь, можетъ быть, при подобныхъ же обстоятельствахъ; напротивъ:

онъ обязанъ былъ уже прежде твердо знать, при приѣмѣ этого дѣла, все что должно въ немъ происходить, дабы достигнуть цѣли.

Совсѣмъ иное произойдетъ въ томъ случаѣ, когда молодой воспитатель одаренъ меньшимъ умомъ и талантомъ, и не обладаетъ ловкостью въ обращеніи съ людьми. Естественно, мы говоримъ здѣсь о такихъ молодыхъ людяхъ, которые, при изученіи педагогики, дѣйствительно увлечены и воодушевлены священнымъ ея значеніемъ. А тѣхъ, которые при студіяхъ педагогики оставались холодными, которые искали въ ней только нѣкоторыхъ свѣдѣній, нужныхъ для предпріятія, поддерживающаго ихъ существованіе — всѣхъ тѣхъ, число которыхъ гораздо болѣе, чѣмъ достаточно, мы оставляемъ вовсе безъ вниманія, — да и было бы глупо ожидать отъ такихъ жалкихъ твореній чего нибудь удовлетворительнаго въ педагогикѣ, какъ и въ другихъ искусствахъ и наукахъ.

Для тѣхъ же, которые хотя съ любовью взялись за педагогику, но для которыхъ, при выше сказанномъ условіи, гораздо въ большей мѣрѣ чувствительны будутъ вредныя послѣдствія отъ недостатка практическихъ упражненій, мы должны выставить на видъ еще два случая. Во первыхъ: семейство можетъ со всевозможною готовностію благопріятно встрѣтить ихъ желанія и съ полною довѣренностію поддерживать всѣ ихъ преднамѣренія. Но воспитатель нашъ не провѣрялъ принятыхъ имъ педагогическихъ правилъ съ дѣйствительностію, ни образовалъ по ней даже какихъ нибудь собственныхъ идей, или не сравнивалъ ихъ съ дѣйствительностію, и не имѣлъ также удобнаго случая упражняться въ распознаваніи индивидуальной природы юношества. Слѣдовательно, легко можетъ случиться, что онъ при недостаткѣ проникаемости и остроумія, для того чтобы прослѣдить и понять особенность своего воспитанника во всѣхъ его отдѣльныхъ чертахъ; при недостаткѣ гибкости ума, для того чтобы войти во всѣ положенія дѣтской души, и дѣйствовать согласно съ этимъ, онъ по этому никогда не распознаетъ свойствъ своего воспитанника, и воспитаетъ челоуѣка, который по окончаніи воспитанія окажется безхарактернымъ или съ такими разстроенными душевными свойствами, что годенъ будетъ для всякой другой, но только не для дѣйствительной жизни. Но такое фантастическое воспитаніе чрезвычайно рѣдко приходитъ къ полному окончанію, ибо сила, съ которою внѣшняя обстановка воздѣйствуетъ на мальчика, такъ велика, что онъ (и чѣмъ счастливѣе устроены его натуральныя способности, тѣмъ ранѣе) почувствуетъ различіе дѣйствительнаго міра отъ идеальнаго, въ кото-

ромъ и для котораго воспитываетъ его воспитатель, и наконецъ вовсе отъ него отрекается, или воспитывается внѣшними обстоятельствоми, а не своимъ воспитателемъ. При такихъ условіяхъ теоретическія студи оказываются бесполезными, и даже вредными. Второй случай тотъ, когда семейство со своими обстоятельствами выступитъ противъ воспитателя, и онъ не въ состояніи преодолѣть ихъ. Въ такомъ случаѣ онъ покоряется и, отрекшись отъ своихъ идей, воспитываетъ своихъ питомцевъ, нѣкоторымъ образомъ, систематически слѣдуя хорошимъ и дурнымъ качествамъ семьи. О вліяніи научнаго преподаванія на нравственность не можетъ тутъ быть и рѣчи: онъ долженъ быть доволенъ и тѣмъ, когда въ состояніи будетъ передать по возможности большую массу знаній въ отдѣльныхъ научныхъ предметахъ, не уничтожая притомъ въ дѣтяхъ веселаго расположенія духа и охоты къ ученію.

7.

Изъ вышеприведенныхъ разсужденій довольно ясно оказывается, 1. что отъ молодыхъ людей, пріобрѣвшихъ только теоретическія знанія, помимо практическихъ упражненій, нельзя ожидать чего нибудь дѣльнаго, ни для школы, ни для частнаго воспитанія, и еще менѣе когда они не получили теоретическаго образованія, и 2. что даже самымъ способнѣйшимъ изъ нихъ лишь послѣ многихъ, часто весьма вредныхъ промаховъ, удается оказать пользу, но никогда въ той степени, которая необходима для полнаго успѣха.

Если до сихъ поръ вообще не представл тось ни достаточно удобнаго случая, ни правильныхъ указаній для удовлетворительнаго изученія педагогики, то нисколько не удивительно, что теперь на самомъ дѣлѣ сравнительно немногіе изъ занимающихся дѣломъ воспитанія и преподаванія снабжены обширнымъ научно педагогическимъ образованіемъ. Мы никоимъ образомъ не можемъ этотъ недостатокъ ставить въ собственную вину тѣмъ, которые лишены этого образованія, а напротивъ, должны въ этомъ отношеніи по справедливости ихъ извинять. Мнѣ извѣстны нѣкоторые изъ числа воспитателей, учителей и духовныхъ; изъ нихъ каждый охотно подтвердилъ бы письменно каждое мое слово, будучи далекъ отъ того, чтобы противорѣчить мнѣ изъ за тщеславнаго предразсудка или самодовольства. Откровенному признанію такихъ безпристрастныхъ и

озабоченныхъ истиннымъ благомъ школы лицъ, я обязанъ не однимъ глубокимъ взглядомъ на печальныя послѣдствія, произрастающія отъ недостатка цѣлесообразнаго и полнаго педагогическаго предварительнаго изученія. Въ студенческіе годы въ университетѣ, какъ иначе и нельзя полагать, мы не имѣемъ еще той прозорливости, чтобы самимъ выбирать и схватывать то, что необходимо для студій, споспѣшествующихъ будущему призванію, и, вѣроятно, то здѣсь, то тамъ иной, еще бывши въ школѣ, примѣтилъ за нѣкоторыми преподавателями, что и безъ большихъ студій въ педагогикѣ можно бываетъ завоевать себѣ и удержать за собою выгодное мѣстечко; да можетъ быть иному, при случаѣ, удалось также замѣтить, что тѣ, слово которыхъ имѣетъ вѣсь въ школьномъ дѣлѣ, не особенно далеко ушли въ педагогическомъ знаніи. Если государство не вмѣнитъ въ непремѣнную обязанность основательное изученіе педагогики предъ вступленіемъ на должность и не доставитъ къ тому достаточныхъ удобствъ, то останется сдѣлать самый простой выводъ — что педагогическое приготовленіе на годность къ службѣ государство считаетъ бесполезнымъ, и тогда было бы нелѣпо подобными побочными дѣлами еще болѣе заваливать и безъ того хлѣбныя студіи и тѣмъ сокращать часы отдохновенія. Конечно, иной увидитъ со временемъ, что пропущено, и постарается нагнать. Но тогда не достанетъ подчасъ и времени, а еще менѣе достанетъ знанія, какъ начать цѣлесообразнымъ образомъ, и всетаки придется замѣтить, что если самые удобные для приготовленія годы пролетѣли бесполезно, то позже такіе пропуски исправляются съ большимъ напряженіемъ и съ большими жертвами.

Итакъ, главное положеніе, выведенное изъ природы самой науки и рассмотрѣнное съ точки зрѣнія опыта, мы нашли неопровержимую истину — что въ педагогикѣ, также какъ и во всякой другой наукѣ, примѣняемой къ жизни какъ искусство, недостаточна одна практическая опытность безъ теоретическаго знанія, равно какъ и теоретическое знаніе безъ практической опытности. Въ ней то именно болѣе всего должны теорія и практика непрерывно оживляться и возвышаться мыслию — идти впередъ, изслѣдуя и образуя. По этому, педагогика для своего преуспѣянія въ университетѣ, этой приготовительной школѣ къ практической жизни, этомъ хранилищѣ всей научной культуры, нуждается въ семинаріи т. е. такомъ заведеніи, гдѣ молодые люди, желающіе посвятить себя дѣлу воспитанія, могли бы

найти удобный случай, подъ руководствомъ достаточно способнаго къ тому человѣка, не только учиться теоретически и практически, но и самостоятельно изслѣдовать и многосторонне упражняться, т. е. образоваться педагогами. Если этимъ прежде всего воздана будетъ справедливость педагогикѣ, то съ теченіемъ времени, которое покровительствуетъ всему благородному, сами собою рушатся и прочія преграды къ ея процвѣтанію.

Даже учрежденіемъ самостоятельной академической кафедры уже чрезвычайно много будетъ сдѣлано въ пользу педагогики, но только въ томъ отношеніи, что чрезъ это сдѣлается возможнымъ распространеніе болѣе полного научнаго знанія ея, и тѣмъ будетъ вызвано во всѣхъ убѣжденіе въ необходимости педагогическихъ семинарій. Но именно теперь, когда мы уже приведены къ этому убѣжденію сколько опытомъ, столько и подробнымъ изслѣдованіемъ сущности педагогики, неужели мы, ступивъ одинъ шагъ впередъ къ цѣли, предоставимъ остальной путь на произволь будущности? Неужели, въ печальномъ самоотверженіи, и самую будущность лишимъ того счастья, которымъ бы она наслаждалась, если бы мы теперь же приступили къ осуществленію нашего воззрѣнія? — И при наилучшемъ устройствѣ педагогическихъ семинарій все же остается вѣрнымъ, что *non ex quovis ligno fit Mercurius*, но безъ обработки для извѣстной цѣли всякое дерево остается *inutile lignum*. Образовавшійся въ училищѣ по правиламъ учитель педагогики, хотя бы и съ небольшимъ талантомъ, все таки болѣе предохранить отъ вредныхъ послѣдствій, нежели и самый даровитый, но безъ образованія; а чтобы вовсе неспособные не были подготовляемы для учительскихъ должностей, это можетъ высшее училищное правленіе всегда предотвращать различными способами. Мы, навѣрное, тѣмъ съ большимъ рвеніемъ будемъ стараться воздавать справедливость педагогикѣ, когда ясно представимъ себѣ, что мы этимъ избавляемся отъ тяжкаго преступленія предъ Богомъ и людьми, ибо перестаемъ унижать наше юношество до простаго матеріала, который можно при обработкѣ испортить и потомъ безнаказанно бросить. Ибо что же это иное, когда молодымъ людямъ, какъ обыкновенно до сихъ поръ бывало, посредствомъ опытовъ надъ юношествомъ, производимыхъ безъ особаго надзора и указанія, предоставляютъ составлять себѣ опытность, или приводить въ ясность и повѣрять свои теоретическіе взгляды? Сотни юношей, съ прекраснѣйшими склонностями, возрастающіе подъ самыми благопріятными обстоятельствами, радость

семействъ, надежда будущности, предоставляются случаю, который ихъ, по своему произволу, уродуетъ, часто уничтожаетъ, и никогда не приводитъ ихъ къ жизни снабженными всѣмъ, что нужно; тогда какъ многіе изъ нихъ при обдуманномъ, съ самаго начала по правиламъ искусства устроенномъ воспитаніи могли бы сдѣлаться благодѣтелями челоуѣчества и виновниками счастья своего отечества. И къ чему все это? Единственно для того, чтобы нѣкоторые изъ учителей при этомъ приобрѣли себѣ, въ пользу собственныхъ занятій, извѣстную степень годности, но никакъ не высшую, и увидѣли бы, что въ продолженіе этого долговременнаго приобретенія, они сами лишились многихъ качествъ своихъ, которыя въ совокупности могли бы послужить имъ для воспитанія юношества съ полнымъ, счастливымъ успѣхомъ. Можно ли представить себѣ большее безуміе, какъ жертвовать тамъ, гдѣ выигрышь, относительно, яисколько не болѣе, какъ печальная потеря! Сообразите это, мужи, воспламененные любовью къ челоуѣчеству и къ родинѣ, и помогите доброму дѣлу, на сколько хватитъ силъ вашихъ! А вы, которые, по недостатку истиннаго знанія дѣла, хотите предоставить неопытнымъ, а часто и незрѣлымъ юношамъ по произволу приспособить себя къ высокому званію воспитателя и учителя, попытайтесь сдѣлать опроверженіе! Докажите прежде всего, что педагогика не наука, не искусство; или что можно сдѣлаться годнымъ къ наукѣ, которая вмѣстѣ съ тѣмъ и искусство, безъ всякаго къ ней приготовленія; и тогда держитесь твердо вашего взгляда и проведите вашу мысль до конца во всякой другой наукѣ и искусствѣ, которое подходитъ подъ тѣже условія, какъ педагогика (43).

Въ дополненіе надобно здѣсь еще рассмотреть вопросъ: долженъ ли исключительно университетъ быть мѣстомъ для устройства педагогическихъ семинарій, или это все равно, и можетъ быть даже полезнѣе устроить ихъ внѣ университетовъ? За послѣднее можно бы, пожалуй, сказать многое, на примѣръ, то, что готовящійся въ педагоги, вдали отъ университета, можетъ легче избавиться отъ неудобнаго при его занятіяхъ студенческаго тона, и можетъ усвоить болѣе общественный характеръ. Но это и все прочее, что можно сказать по этому поводу, не уравниваетъ тѣхъ выгодъ, которыя доставляетъ университетъ для такихъ учрежденій. Педагогъ, кромѣ своихъ педагогическихъ предметовъ, долженъ не только основательно изучать ту науку, которую избралъ собственно для своей учительской дѣятель-

ности, но позаботиться также о своемъ всестороннемъ образованіи, по крайней мѣрѣ приобрести энциклопедическій обзоръ наукъ, вникая по возможности глубже въ каждую отдѣльно. Удобный случай къ тому можетъ доставить только университетъ, какъ своими преподавателями, такъ и необходимыми для сего приспособленіями; все это въ другихъ мѣстахъ было бы сопряжено съ большими издержками. Но важнѣе всего слѣдующее обстоятельство: такъ какъ внутренняя связь соединяетъ всѣ науки въ одно цѣлое, и университеты наилучшимъ образомъ исполняютъ это назначеніе и эту цѣль, въ нихъ тѣснѣйшимъ образомъ скрѣплена эта связь, то перевести педагогическія семинаріи въ другія мѣста значить тоже что прервать эту связь и не считать педагогику за науку. Если идею уничтожить университеты и для cadaго главнаго предмета учредить особенное училище считаютъ за нелѣпость, противную нѣмецкому національному духу, то нельзя не предположить, что о разъединеніи педагогическихъ студій будетъ такое же мнѣніе. Но, во всякомъ случаѣ, должно считать рѣшительнымъ дѣломъ, что богословъ тогда только можетъ приступить къ педагогическимъ студіямъ, когда онъ покончилъ по крайней мѣрѣ съ главными предметами своего призванія, дабы онъ не былъ озабоченъ тѣмъ, что постороннія занятія повредятъ приготовленію его къ собственному призванію. Мы должны на этомъ настаивать тѣмъ болѣе, что педагогика cadaго, кто посвящаетъ себя, займетъ вполне, такъ что онъ не будетъ въ состояніи удѣлить много времени на другія студіи. Точно также мы будемъ рѣшительно требовать отъ тѣхъ, кто желаетъ поступить на должность учителя [филологіи, математики, естественныхъ наукъ] или принять на себя дѣло воспитателя, чтобы они уже до поступления въ педагогическую семинарію значительно усовершенствовались въ своихъ спеціальныхъ наукахъ. Коль скоро это совершится, то въ большей части случаевъ замѣтно уменьшится охота къ разгульной жизни и семинарія вполне направитъ студентовъ къ тому, чтобы отстраниться отъ всего *antipaedagogica* и болѣе примкнуть къ порядочной гражданской жизни (44).

8.

Послѣ приведенныхъ доказательствъ о тѣснѣйшемъ соединеніи теоріи и практики подъ надзоромъ семинаріи при изученіи педагогики, легко будетъ сдѣлать оцѣнку двухъ распоряженій, установленныхъ для побужденія къ педагогическимъ студіямъ.

Въ нѣкоторыхъ государствахъ нашли нужнымъ, для того чтобы имѣть ручательство въ учительской способности кандидатовъ на учебныя должности, заставляя ихъ читать пробныя лекціи.

По зрѣломъ размысленіи однакоже кажется, что этотъ родъ испытанія не имѣетъ смысла, или по крайней мѣрѣ имѣетъ превратный смыслъ. Въ этой лекціи кандидатъ долженъ выказать свою ловкость въ преподаваніи. Но когда нѣтъ такихъ заведеній, въ которыхъ можно приобрести ее необходимымъ способомъ, то есть, преимущественно посредствомъ практическихъ упражненій, то такое требованіе пробныхъ лекцій ясно показываетъ, будто учительскую способность, слѣдовательно, практическій навыкъ, приобретаемый только практически, можно получить и безъ практики. Такимъ образомъ здѣсь ожидаютъ практическихъ указаній, когда не доставляютъ удобствъ и возможности правильно производить ихъ! Вообще, ручательство, которое даетъ пробная лекція въ учительской способности, имѣетъ для насъ весьма мало значенія. Въ часовой пробной лекціи по какому либо учебному предмету даже самый опытный наблюдатель и знатокъ видитъ, въ крайнемъ случаѣ, или рѣшительную неловкость и негодность кандидата, или выдающійся талантъ и умственную способность. Однако талантъ въ этомъ дѣлѣ не есть еще навыкъ, и отъ лучшихъ умственныхъ способностей никакъ нельзя сдѣлать заключенія о дѣйствительно присущихъ основательныхъ знаніяхъ. У того, кто обязанъ будетъ выполнять учительскую должность свободно, безъ тщательнаго надзора и руководства другимъ лицомъ, именно основательность и ясность знанія и заранѣе приобретенный навыкъ въ преподаваніи составляютъ то, что дѣлаетъ его годнымъ для этой должности. Несомнѣнную учительскую способность нельзя съ увѣренностію распознать въ одинъ или въ два урока, потому что въ столь короткое время она не можетъ выказаться. Каждый отдѣльный урокъ нужно разсматривать только съ точки зрѣнія цѣлаго: онъ можетъ имѣть значеніе и можетъ быть подверженъ обсужденію только въ томъ отношеніи, что составляетъ какъ бы одно звѣно въ связной цѣпи совокупнаго преподаванія одной науки, такъ какъ учитель въ каждый отдѣльный урокъ, обыкновенно, опираясь на пройденное, долженъ рассчитать и приготовить то, что намѣренъ употребить въ послѣдующихъ урокахъ. А если бы на самомъ дѣлѣ въ это короткое время замѣчена была нѣкоторая ловкость въ преподаваніи, то рѣшительно невозможно съ увѣренностію узнать, будетъ ли это результатъ подражанія

или рабскаго заучиванія и бессознательной привычки [См. *Gräfe. Ges. Schulschr. Berlin. 1795. 2. S. 68*] — случайно-ли онъ выбралъ этотъ путь, или вступилъ на него обдуманно и проходилъ по немъ, тщательно изслѣдуя и съ разсудительностію. Если кандидатъ въ своей пробной лекціи избираетъ опредѣленный путь, кажуційся ему дѣлсообразнымъ, по педагогическимъ соображеніямъ, то такого соображенія предъ лекціею никогда почти не бываетъ, потому что онъ передъ тѣмъ еще и не зналъ тѣхъ мальчиковъ, для которыхъ избралъ такой путь преподаванія. Ибо, какъ извѣстно, кандидатъ на учебную должность обыкновенно долженъ держать пробную лекцію не въ той школѣ, гдѣ онъ, можетъ быть, уже продолжительное время преподавалъ; а какъ часто бываетъ, что онъ вовсе не преподавалъ ни въ какой школѣ! По той же самой причинѣ не можетъ быть и рѣчи объ обхожденіи съ отдѣльными учениками соотвѣтственно ихъ индивидуальности, въ чемъ преимущественно, однакоже, выражается педагогическое искусство. Мало-ли что еще можетъ присоединиться къ тому, чтобы кажуційся наружный видъ (а болѣе, какъ наружнаго вида мы не достигнемъ) сдѣлался обманчивымъ! Представьте себѣ только то особенное неприятное чувство, которое овладѣваетъ даже самымъ опытнымъ, когда онъ видитъ, что за нимъ строго наблюдаютъ, которое возрастаетъ до сбивчивой робости у того, кто къ этому вовсе не привыкъ. И какъ легко у кандидата присоединяется къ тому еще внезапно тѣлесное или душевное нездоровье и тому подобное; да малѣйшаго, по видимому, вовсе незначительнаго обстоятельства достаточно, чтобы все дѣло представилось совершенно въ иномъ видѣ, чѣмъ оно есть въ дѣйствительности.

Все, что мы сказали о невозможности, при такихъ обстоятельствахъ, дать несомнѣнно рѣшающую пробную лекцію, относится также и ко всѣмъ тѣмъ, которые принимаютъ ее и должны высказать свое сужденіе. Также и они не могутъ опредѣлить, провелъ-ли кандидатъ свою лекцію соотвѣтственно классу школы, и обладаетъ ли онъ ловкостію схватить индивидуальность учениковъ и соразмѣрно этому обходиться съ ними: ибо имъ самимъ (исключая, можетъ быть, директора школы, который, обыкновенно, также членъ комисіи для принятія лекціи) недостаетъ знанія какъ класса школы, такъ равно и учениковъ въ отдѣльности.

Если бы даже къ пробнымъ лекціямъ присоединить еще письменныя и устныя испытанія о педагогическихъ наукахъ, то дѣль точно

также мало будетъ достигнута. Ибо, не говоря о томъ, что результатъ ихъ также будетъ зависѣть отъ безчисленнаго множества случайностей, они дадутъ не болѣе какъ сужденіе объ обширности литературной начитанности, объ изворотливости мышленія относительно педагогическихъ предметовъ, въ смыслѣ авторства, и о мѣткомъ выраженіи мыслей, но опять никакъ не о практической примѣняемости.

Другое, при настоящихъ обстоятельствахъ, даже очень похвальное распоряженіе состоитъ въ томъ, что кандидата предварительно допускають одинъ годъ (пробный годъ) преподавать въ школѣ подъ надзоромъ и руководствомъ старшихъ учителей и въ особенности директора, такъ какъ здѣсь талантъ его можетъ яснѣе выказаться и сдѣлано будетъ начало практической годности. Но это еще не есть начало годности: годъ никоимъ образомъ недостаточенъ довести талантъ до такого совершенства, чтобы онъ не нуждался ни въ какомъ руководствѣ. А опытности въ продолженіе этого времени, конечно, нельзя собрать много, такъ какъ требуемый надзоръ старшихъ учителей и директора существуетъ только въ приказаніяхъ высшаго школьнаго управленія и также подверженъ нѣкоторымъ уже прежде высказаннымъ сомнѣніямъ. Да многіе-ли по окончаніи пробнаго года оказываются неудовлетворительными? Годность къ учительской должности не такъ-то легка, чтобы не приходилось дѣлать исключеній, а между тѣмъ находятъ много причинъ, по которымъ послѣ пробнаго года обыкновенно признають удовлетворительность учителя [Сравн. *Willmann. Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Berlin 1881. XXXV. S. 371. ff. Schrader, die Verfassung der höheren Schule 2. Aufl. Berlin 1879. Denkschrift des preussischen Kultusministers vom 30. November 1882: „нельзя не замѣтить, что между выдержаніемъ научнаго учительскаго испытанія и приобрѣтеніемъ права на должность, установленный пробный годъ, по нынѣшнимъ распоряженіямъ, не даетъ достаточнаго ручательства въ дидактическомъ и педагогическомъ образованіи молодыхъ учителей.“ *Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. Leipzig. 1886. S. 52 f.; примѣчаніе 2].**

Совершенно иначе было бы, еслибы комісія учительскихъ испытаній сравнивала письменныя и устныя испытанія и пробныя лекціи какъ съ полугодовыми отчетами директора семинаріи о теоретическомъ образованіи готовящихся учителей и объ ихъ учительской способности, такъ равно и съ составленными въ педагогической семинаріи разсужденіями педагогическаго и научнаго содержанія.

О большей части вредныхъ случайностей и обстоятельствъ, могущихъ встрѣтиться на экзаменѣ, не было бы тогда и рѣчи, потому что это было бы какъ бы повтореніемъ въ большемъ видѣ тѣхъ упражненій, съ которыми ознакомились уже въ семинаріи, и потому что экзаменаторы уже знали бы достаточно каждаго кандидата. Тогда и пробный годъ былъ бы совершенно излишенъ, или же въ немъ доказалось бы, что кандидатъ способенъ вести дѣло и безъ постоянного надзора и руководства.

9.

Мы до сихъ поръ говорили вообще о педагогическомъ образованіи всѣхъ тѣхъ, которые желаютъ или должны, на всегда или только временно, дѣйствовать въ званіи учителя или воспитателя. Остается намъ теперь ближе рассмотреть главные пункты въ педагогической дѣятельности духовныхъ лицъ, въ томъ отношеніи, когда они, какъ таковые, имѣютъ вліяніе на школы.

Что для духовныхъ необходимо педагогическое образованіе, этого отрицать нельзя и потому, что они прежде, чѣмъ вступить въ свое собственное званіе, стараются занять мѣсто учителя при школѣ или помощника при воспитаніи въ семействѣ. Потомъ и въ самой духовной ихъ должности, какъ напримѣръ, на урокахъ предъ конфирмаціею, они должны имѣть значительную учительскую способность. Но необходимое въ томъ отношеніи, когда они выступаютъ въ роли учителя, мы уже выше указали, и что сказано нами объ учителяхъ вообще, все должно относиться и къ нимъ. Не менѣе оказывается также необходимымъ обширное педагогическое образованіе для духовныхъ и изъ связанныхъ обыкновенно съ этимъ званіемъ функций, по которымъ довѣряется имъ надзоръ и ревизія сельскихъ и городскихъ школъ, а еще болѣе когда, какъ въ нѣкоторыхъ государствахъ введено, порученъ имъ также надзоръ надъ учебными заведеніями и вообще высшее руководство.

Что касается собственно главенства церкви надъ школою, то очевидно это есть самое несправедливое притѣсненіе послѣдней, и потому уже съ давнихъ временъ велась сильная борьба, часто не безъ успѣха и съ противной стороны. Конечно, не было недостатка въ защитникахъ, доводы которыхъ, однако, представлялись довольно странными. Послѣднее приближеніе защитниковъ главенства обыкновенно то, что „церковь есть мать школы“, хотя и это, по нѣкоторомъ

размышленіи, оказывается не очень надежнымъ. Никто не будетъ здѣсь ожидать подробнаго разсмотрѣнія и разбора этого спорнаго вопроса; мы касаемся его лишь настолько, насколько это нужно при изложеніи предмета, которому мы посвятили это сочиненіе. *Ruhkopf* [*Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland von Friedrich Ernst Ruhkopf. 1749. S. 330*], человѣкъ, безъ сомнѣнія, имѣющій значительный авторитетъ, гдѣ дѣло идетъ о строго историческомъ изслѣдованіи, находить нужнымъ высказаться, по этому случаю, какъ разъ противъ этой главнѣйшей защиты, именно, что школа есть мать церкви. Не говоря о томъ, что духовные всегда и вездѣ должны сперва сами приготовиться къ своему званію посредствомъ школы или извѣстнаго школьнаго образованія, было бы довольно трудно вывести историческую опору для оправданія церковнаго главенства изъ исторіи развитія человѣческаго прогресса, развѣ, не долго думая, прибѣгнуть къ мистическому изложенію исторіи. Правда, подобный надзоръ духовныхъ надъ образованіемъ народа былъ у нѣкоторыхъ народовъ древности, но только у несвободныхъ и умственно мало развитыхъ, и это было главнѣйшею причиною бездарности и рабства этихъ народовъ. Что касается насъ, то мы могли бы искать причинъ духовнаго управленія надъ школами только въ среднихъ вѣкахъ — въ томъ родѣ и способѣ, какъ христіанство распространялось въ западныхъ странахъ. Сначала были здѣсь школы въ соединеніи съ монастырями, которые собственно сами были ничто иное, какъ школы, соотвѣтствующія требованіямъ того времени. Монастырская братія преподавала уроки, а все заведеніе состояло подъ начальствомъ аббата или епископа. Когда въ послѣдствіи духовные стали нанимать викаріевъ, или наставниковъ, съ содержаніемъ на счетъ церковныхъ имѣній, то и тогда еще имѣли они право надзора надъ школами, да еще по той причинѣ, что они изъ всѣхъ наиболѣе были образованы, и обладали наибольшими вспомогательными средствами для приобрѣтенія познаній. Всѣ эти причины духовнаго школьнаго надзора уже не существуютъ: почему же продолжается онъ и теперь? Или есть другія причины, вслѣдствіе которыхъ онъ продолжается? Не господствуетъ ли въ насъ заблужденіе? Развѣ долго задержанное, въ средніе вѣка, невѣденіе сущности воспитательнаго искусства не исчезло, съ возрожденіемъ классической науки и искусства? Да и любовь къ старинѣ у насъ теперь не такъ слѣпа и непоколебима, и не находитъ болѣе надежной опоры въ томъ, чтобы старое удерживать потому только, что оно

старо и по привычѣ кажется удобнымъ, а новое, которое хотя и полезно, но сопряжено съ нѣкоторыми затрудненіями, отталкивать. Возможно ли въ наше время, когда благо человѣчества и справедливость считаются священными, чтобы нѣкоторыя сословія удерживали за собою когда-то принятая преимущества, которыя теперь вредны и никакъ несогласны съ справедливостію? Если бы подобныя обстоятельства предоставить на разрѣшеніе среднимъ вѣгамъ, о! чего бы только не нашлось относительно церкви такого, что не удовлетворило бы ни самаго духовенства, ни свѣтскаго человѣка! (45).

Вслѣдствіе этого, правительства начали вводить соотвѣтственно времени перемѣны, и въ вознагражденіе за это усмотрѣли, что граждане ихъ все болѣе и болѣе возрастали въ многостороннемъ умственномъ развитіи, въ нравственной силѣ и во внѣшнемъ благосостояніи. Въ иныхъ государствахъ, кажется, это зло будетъ еще долго оставаться, такъ какъ для устраненія его необходимы радикальныя преобразованія во многихъ отношеніяхъ. Это будетъ продолжаться, доколѣ печальныя послѣдствія не выступятъ еще рѣзче настоящаго и не вызовутъ соотвѣтственныхъ реформъ. Если же теперь нѣкоторыя правительства сами споспѣшествуютъ главенству церкви надъ школою и поддерживаютъ оное, то не удивительно, что въ такихъ государствахъ есть еще люди, которые, повидимому, не имѣя понятія объ искусствѣ воспитанія, объятые страннымъ предразсудкомъ, приписывая прямо духовенству весьма много педагогическаго разумѣнія, и вѣрятъ словамъ ихъ, какъ изрѣченіямъ оракула. Думаютъ также и сами члены этого сословія, вѣроятно, потому только, что и другіе живутъ въ такомъ заблужденіи, будто они имѣютъ полное право много толковать о педагогикѣ, особенно въ томъ случаѣ, когда они года два-три учительствовали въ школѣ или занимали мѣсто домашняго учителя. Наиболѣе надменные, какъ всегда бываетъ вслѣдствіе невѣжества, обыкновенно тѣ изъ нихъ, которые не попытались быть ни учителями въ школѣ, ни домашними воспитателями. Во всякомъ случаѣ вѣрно, что проповѣдники суть образователи народа, или по крайней мѣрѣ должны быть таковыми, но было бы вовсе неосновательно, подъ понятіемъ народъ, разумѣя и дѣтей, выводить заключеніе, что проповѣдники *eo ipso* суть и образователи юношества. Очевидно, здѣсь смѣшиваютъ условія. Каждый богословъ долженъ бы по способу школы нѣсколько лѣтъ и многообразно заниматься образованіемъ юношества; но никоимъ образомъ не слѣдуетъ изъ его желанія

быть учителемъ взрослыхъ, что онъ также знаетъ все, требуемое для образованія юношества. Вѣдь по достаточнымъ основаніямъ утверждаются же, что надобно различать духовнаго при школѣ и духовнаго при церкви: иной можетъ быть отличнымъ проповѣдникомъ, но не имѣть особенной способности хорошо преподавать религію въ школѣ. И такъ мы видимъ, что духовный не всегда можетъ быть дѣльнымъ учителемъ юношества даже по той части школьнаго преподаванія, которая особенно близка собственному его званію, а тѣмъ менѣе можемъ ожидать этого по другимъ предметамъ, которыя далѣе уклоняются отъ его званія. Если кому нибудь представится удобный случай дать пробу своего педагогическаго разумѣнія, или онъ самъ навяжется на это непрошеннымъ, то мы увидимъ слабыя его стороны и ничего болѣе кромѣ промаховъ. *Gräfe*, одинъ изъ смѣлыхъ защитниковъ блага школы, съ такимъ глубокимъ знаніемъ дѣла доказалъ необходимость основательнаго педагогическаго образованія духовныхъ и вредъ, производимый недостаточностію его, что мы можемъ прямо сослаться на него; теперь же присовокупимъ нѣкоторыя замѣчанія.

Педагогика и богословіе суть части воспитательной науки въ самомъ обширномъ значеніи; церковь составляетъ въ воспитаніи человѣка продолженіе школы. Въ древности признавали потребность не ограничивать воспитаніе только на юношескомъ возрастѣ, но распространять его далѣе, даже за предѣлы возмужалаго возраста. Необходимыя для этого распоряженія старалась въ полнѣйшемъ видѣ представить Спарта; религіозныя государства древности со жрецами имѣли нѣкоторымъ образомъ тоже стремленіе. Также Платонъ, въ своемъ идеальномъ государствѣ, считалъ необходимымъ распространеніе государственнаго воспитанія на возмужалый возрастъ. Въ новѣйшее время мы находимъ подобныя учрежденія. Мы не будемъ приводить сравненія дальнѣйшаго воспитанія человѣка посредствомъ государственныхъ распоряженій въ наше время съ таковыми въ древности, но замѣтимъ здѣсь особенно относящееся только до насъ, что о нравственномъ образованіи послѣ школы достаточно озаботилось государство посредствомъ церкви: она должна вести нравственное воспитаніе далѣе, начиная оттуда, гдѣ школа прекратила оное. Разница между церковью и школою въ этомъ отношеніи состоитъ особенно въ томъ, что къ посѣщенію послѣдней вынуждаетъ обязанность политическая, а къ посѣщенію первой только нравственная. Слѣдовательно, духовный долженъ быть вполне знакомъ съ дѣйствіемъ школы, дабы, опираясь

на нее, продолжать далѣе дѣло человѣческаго воспитанія. Жаль только, что способъ воспитанія его страдаетъ несовершенствомъ, и это именно отъ того, что воспитываемые имъ, по различію школъ, особенно въ городахъ, приготовлены различнымъ образомъ, и потому онъ или, обращая вниманіе вообще на всѣхъ, не можетъ вполне послѣдовательно и достаточно воздѣйствовать на каждого отдѣльно, или, принявъ во вниманіе одну часть въ особенности, тѣмъ менѣе удовлетворить всѣхъ прочихъ. Навѣрное со временемъ найдутъ также средство исправить и это зло.

Далѣе, сколько я, какъ не богословъ, ни рассматриваю это дѣло, но кажется, что гомилетика преимущественно основана на знаніи человѣческаго душевнаго чувства, сердца, и на ясной, мѣткой и убѣдительной рѣчи, которая течетъ свободно, безъ всякихъ признаковъ смущенія и сбивчивости душевной, вслѣдствіе устремленнаго вниманія на эту рѣчь многихъ людей, даже такихъ, которые любятъ критиковать или даже имѣютъ прозорливость. Если въ этомъ заключаются нѣкоторыя главныя качества хорошаго гомилета, то никакимъ другимъ способамъ нельзя вѣрнѣе и лучше ихъ себѣ усвоить, какъ посредствомъ преподаванія и воспитанія юношества: нигдѣ не найдется лучшій случай; да можно сказать, это единственно удобный случай. Воспитатель или учитель, пріобрѣтаетъ въ своемъ дѣлѣ не только ясность и порядокъ понятій, полноту идей и ловкость въ выраженіяхъ, но онъ также учится наблюдать и изслѣдовать человѣческую душу, какъ въ ея начальномъ состояніи, такъ и въ постепенныхъ, разнообразно развивающихся видоизмѣненіяхъ: подъ вліяніемъ внѣшнихъ обстоятельствъ и воздѣйствій на нее, онъ научается входить въ образъ мышленія другихъ и соотвѣтственно тому говорить съ ними (46). Чрезъ это онъ легко распознаетъ также у взрослыхъ причины извѣстныхъ душевныхъ состояній, онъ умѣетъ воспламенять, успокаивать, утѣшать и возвышать и, привыкнувъ къ множеству устремленныхъ на него взоровъ, онъ не смущается болѣе и не робѣетъ. Обратимся ли мы теперь къ опытности, то она неопровержимо говоритъ за насъ. Богословы, которые ревностно занимались образованіемъ юношества, и бывъ учителями дѣлали все возможное, всегда были превосходными проповѣдниками и самыми вѣрными отцами своей паствы. И какъ естественно это послѣднее, при томъ вліяніи, которое обнаруживаетъ занятіе съ юношествомъ на оживленіе безкорыстнаго человѣколюбія, вообще на облагороживаніе сердца того, кто этому человѣколюбію радостно предается! Наконецъ,

если поискать авторитета, то можемъ ли для богослова найти болѣе значительный, какъ отца духовной свободы, реформатора церкви и школы? Лютеръ настаиваетъ на педагогическомъ образованіи духовныхъ слѣдующими словами: „Не должно также молодыхъ людей назначать на должность проповѣдника, прежде нежели они хорошенъко поиспытали себя и упражнялись въ школѣ.“ А въ другомъ мѣстѣ: „Школьный учитель привыкъ вести рѣчь въ школѣ съ ея учениками, какъ тексты свящ. писанія вѣрно примѣнять и излагать. Я бы желалъ, чтобы никто не былъ ранѣе церковнымъ учителемъ. Теперь молодые люди хотятъ сразу сдѣлаться проповѣдниками и избѣгаютъ работы въ школѣ. Но когда кто держалъ школу, примѣрно десять лѣтъ, то можетъ по доброй совѣсти это оставить, ибо работа эта велика, а считаютъ ее легкой“ (47).

Gräfe опредѣляетъ разницу между необходимымъ педагогическимъ образованіемъ духовнаго, какъ таковаго, и образованіемъ школьнаго учителя такимъ образомъ, что собственно въ учительскомъ званіи практика должна преобладать надъ теоріею, а въ званіи смотрителя школы теорія надъ практикою, и прибавляетъ къ этому: „совершеннымъ практическимъ педагогомъ духовный не можетъ сдѣлаться потому, что ему неостанетъ для этого ни времени, ни удобнаго случая. Да и не нужно при этомъ давать слишкомъ большихъ требованій.“ Однако это не слѣдуетъ понимать въ томъ смыслѣ, будто духовный можетъ пренебрегать практическимъ образованіемъ: это не было намѣреніе *Gräfe*, ибо онъ, напротивъ, обращаетъ вниманіе на то, что чрезвычайно было бы полезно, если бы смотритель школы былъ въ состояніи при своемъ обозрѣніи быть руководителемъ и образцомъ въ практикѣ для своихъ подчиненныхъ учителей (48).

Школьный надзоръ и школьная ревизія, особенно высшихъ училищъ, преимущественно гимназій, если не унижать ихъ до нелѣпаго препровожденія времени, составляютъ немаловажное дѣло. Черезъ него высшее училищное правленіе должно привести въ извѣстность дѣйствительное достоинство школъ и ихъ учителей, да и самый ходъ школьнаго механизма долженъ возобновить свою энергію и дѣйствіе. Мы здѣсь намѣрены говорить только объ училищномъ надзорѣ въ отношеніи къ ученымъ заведеніямъ. Въ каждомъ такомъ заведеніи, которое не стѣснено, — какъ это на самомъ дѣлѣ чрезвычайно рѣдко бываетъ, — со всѣхъ сторонъ твердыми гранями старыхъ и новыхъ распоряженій для своей гибели, преподаваніе въ отдѣльности зависитъ отъ

единственнаго педагогическаго взгляда либо директора, либо учительскаго совѣта; есть также въ нѣкоторыхъ государствахъ учебныя заведенія, которыя совершенно свободны въ устройствѣ учебныхъ плановъ. Мы доселѣ еще не нашли того пути, который безспорно принять за единственно кратчайшій и непогрѣшимо ведущій къ цѣли школьнаго образованія, и все еще должны по этому думать, что можно различными путями, болѣе или менѣе сходными между собою, достигнуть оной. Каждое учебное заведеніе слѣдуетъ по одному изъ этихъ путей. Слѣдовательно, если которая нибудь школа не является сразу какъ упорная гуманистка, въ обыкновенномъ значеніи этого слова, или какъ ревностная филантропка, или какъ сухое подражаніе какому либо уже достаточно извѣстному институту, то школьный ревизоръ долженъ подробно ознакомиться съ господствующимъ направленіемъ: избранъ ли наилучшій путь, не сбились ли съ этого пути, или со временемъ и при другихъ возможныхъ обстоятельствахъ могутъ сбиться, и не есть ли преслѣдуемая цѣль — ничто иное какъ мечтаніе. Дабы составить справедливое, удовлетворительное для высшаго начальства обсужденіе, ревизоръ долженъ подробно переговорить съ директоромъ или съ учительскимъ совѣтомъ и съ каждымъ учителемъ отдѣльно объ ихъ педагогическихъ взглядахъ, ихъ цѣли, о методахъ, не находятъ ли они нужнымъ измѣнить что нибудь по причинѣ задерживающихъ обстоятельствъ, продолжали ли во время ревизіи путь, принятый ими за правильный, или по различнымъ обстоятельствамъ на время измѣнили; въ особенности же онъ долженъ часто посѣщать уроки, совѣты и экзамены и самъ спрашивать учениковъ (49). Дѣло становится еще значительно труднѣе, когда общій учебный планъ и методы его исполненія по каждому предмету претерпѣваютъ почти столько же произвольныхъ измѣненій, сколько членовъ въ учительскомъ персоналѣ. Здѣсь задача для ревизора состоитъ въ томъ, чтобы хорошенько провѣрить въ отдѣльности взглядъ и дѣйствія каждого, разыскать истинное и подходящее и посредствомъ убѣдительныхъ доказательствъ согласить всѣхъ учителей къ исполненію и поддержанію единства, или, когда это не удастся и окажется невозможнымъ, представить соотвѣтствующія соображенія высшему учебному начальству для принятія мѣръ къ необходимому улучшенію. Поистинѣ это не легкая работа и для образованнаго въ высшей степени педагога. Ибо сколько надобно теоретическихъ знаній и практической опытности, какъ велика должна быть изворотливость

ума въ размышленіи о предметахъ педагогики, сколько требуется упражненія въ безпристрастномъ разсмотрѣніи педагогическихъ феноменовъ уже для того только, чтобы обозрѣть одинъ изъ этихъ пунктовъ, подлежащихъ ревизіи, дабы легко вдуматься въ соображенія каждаго учителя и съ наибольшею ясностію различить выводимыя изъ нихъ заключенія отъ безусловно необходимыхъ или возможно - хорошихъ или дурныхъ послѣдствій при осуществленіи ихъ, при существующихъ обстоятельствахъ, потомъ съумѣть выставить все въ яркомъ свѣтѣ съ потребнымъ авторитетомъ. Никто, хотя бы одаренъ былъ самымъ высокимъ умомъ и обладалъ бы всевозможными внѣшними средствами, не имѣетъ къ тому способности, если онъ самъ много лѣтъ не работалъ и многосторонне не изслѣдовалъ въ педагогикѣ; эту способность нельзя приобрѣсти одними студіями догматики, церковной исторіи, катехетики и т. под., также не получится она въ совершенствѣ отъ пятидесяти или шестидесяти школьныхъ ревизій.

Дабы еще болѣе пояснить справедливость нашего мнѣнія, разсмотримъ ближе еще одно дѣйствіе, соединенное съ школьною ревизіею. Мы сказали, что ревизоръ долженъ самъ часто обращаться съ вопросами къ юношеству. Цѣль такого испытанія состоитъ не только въ томъ, чтобы разузнать познанія юношей и ихъ способности, но вмѣстѣ съ тѣмъ, чтобы изслѣдовать, не составляютъ ли эти познанія мертвый матеріаль, т. е. вѣрнымъ ли способомъ содѣйствовалъ учитель усвоенію ими тѣхъ познаній, слѣдовательно обладаетъ ли учитель на своемъ мѣстѣ необходимыми научными и педагогическими способностями. Эти испытанія представляютъ задачу, выказывающую чрезвычайныя трудности для ея рѣшенія. Испытаніе познаній учениковъ, по различному роду школъ, и должно быть устроено различнымъ образомъ. По этому школьный ревизоръ долженъ быть совершенно знакомъ не только съ общимъ характеромъ каждой изъ этихъ школъ, но и съ методами, которые нужно примѣнять въ каждой ко всѣмъ отдѣльнымъ отраслямъ преподаванія, и не только знать теоретически, но и быть ловкимъ въ примѣненіи, частію потому, что безъ этого испытаніе не устроится удовлетворительно, а частію потому, что только этимъ онъ можетъ утвердить за собою чрезвычайно важное въ этомъ случаѣ уваженіе и авторитетъ. И какое обширное и основательное образованіе нужно для того, чтобы съ элементарныхъ началъ и до высшаго пункта во всѣхъ предметахъ быть столь свободнымъ, чтобы никогда ни въ одномъ училищѣ ни въ какомъ классѣ не сдѣлать

промаха, и чтобы умѣть измѣрять все какъ наибольшую, такъ равно и наименьшую мѣрою. Сверхъ того какая сосредоточенная сила педагогическаго сознанія, какой острый, ничѣмъ неизмѣняемый взглядъ, какое многостороннее и глубокое знаніе человѣка потребно для того, чтобы изъ результатовъ, подверженнаго столь многимъ случайностямъ, школьнаго испытанія, хотя бы эти случайности довольно часто повторялись, выводить съ нѣкоторою увѣренностію заключенія о педагогической и научной способности учителей. Одаренные такими качествами школьные ревизоры, и именно избираемые изъ духовнаго званія, очень рѣдки; тѣмъ чаще носятя слухи о промахахъ ихъ, объ унижительныхъ замѣчаніяхъ, полученныхъ ими даже отъ иныхъ сельскихъ учителей. Чрезъ это теряется авторитетъ и гибнетъ дѣятельность школьныхъ ревизоровъ, и исполненіе должности становится противнымъ. Къ сожаленію, надобно еще замѣтить, что многимъ духовнымъ ревизорамъ неизвѣстна самая трудность добросовѣстнаго исполненія возложенной на нихъ обязанности. Присидѣвъ пять или шесть часовъ на экзаменѣ, они, которые сами во всю жизнь не дали одного дѣльнаго урока и разъ только показали свою ловкость на своемъ экзаменѣ, думаютъ, что могутъ совершенно точно и, разумѣется, безусловно вѣрно обсудить заведеніе и каждаго изъ учителей. Жаль только, что такое обсужденіе въ одномъ только справедливо, а именно выказываетъ самымъ очевиднымъ образомъ неспособность ихъ къ такому дѣлу. Вѣдь не рѣшится же ктонибудь вѣрно оцѣнить драму или какуюнибудь піэсу и представленіе ея на сценѣ, пока не видѣлъ ее разъ шесть или двѣнадцать и притомъ самъ не проштудировалъ ее тщательно. Конечно, иной можетъ видѣть эту піэсу и сто разъ, а сужденіе его покажется знатоку смѣшнымъ. Недостаетъ ему изученія самаго дѣла и испытанной силы ума, которая могла бы вникать въ отдѣльныя части и ихъ взаимныя сплетенія, до яснаго сознанія причинъ. Кто всѣмъ этимъ обладаетъ, того только называемъ мы знатокомъ искусства и отъ него только надѣемся получить вѣрное сужденіе. И (оставаясь при нашемъ, сравнительно, сходномъ примѣрѣ изъ театральнаго искусства), хотя бы самъ и не былъ хорошимъ актеромъ, все таки онъ можетъ имѣть теоретическаго знанія искусства гораздо болѣе, нежели этотъ послѣдній. Примѣняя это къ педагогическому искусству, мы требуемъ отъ того, кто обсуждаетъ педагогическую дѣятельность, самаго глубокаго теоретическаго знанія этого дѣла, хотя бы онъ и не обладалъ практическимъ навыкомъ въ высшей

степени. Сообразивъ однакоже, что школьный ревизоръ не только долженъ дать свое сужденіе, но, при полномъ исполненіи своихъ обязанностей, бываетъ поставленъ въ необходимость, коль скоро замѣтитъ невѣрный методъ или фальшивую манеру, непременно указать практически вѣрный способъ и притомъ совершенно безошибочно, а основательное теоретическое знаніе педагогики не дается безъ собственной многообразной практики, то само собою ясно, что вполне дѣльный ревизоръ точно также долженъ быть превосходнымъ теоретикомъ, какъ и практикомъ. Изъ этого выходитъ, — если принять мнѣніе *Gräfe*: „духовный рѣдко можетъ сдѣлаться совершеннымъ практическимъ педагогомъ“, — очевидное заключеніе, что мы также рѣдко можемъ видѣть въ немъ дѣльнаго школьнаго ревизора. Но можетъ быть мы допустимъ, что духовный, обязанный обозрѣвать нисшія школы своего прихода или даже всѣ школы епархіи, не долженъ быть непременно вполне совершеннымъ школьнымъ ревизоромъ, и что это составило бы непреодолимая затрудненія въ приисканію столь многихъ духовныхъ лицъ, снабженныхъ всѣми этими качествами, а оставить школьнаго учителя безъ спеціального надзора, по многимъ причинамъ нельзя совѣтовать [*S. Törpfeld, Leidensgeschichte. Barmen 1882. 2. Aufl. S. 82 ff.*]? Во всякомъ случаѣ, отъ духовнаго, которому порученъ надзоръ за сельскими школами, мы должны требовать такого педагогическаго образованія, которое предполагаетъ *Gräfe*, но и то — по крайней мѣрѣ. Черезъ это онъ въ большей части случаевъ, по причинѣ своего научнаго образованія, могъ бы имѣть превосходство надъ своими подчиненными и по возможности исполнять свои обязанности. Однакоже, никогда не должно бы духовнымъ предоставлять инспекцію надъ высшими реальными училищами и гимназіями, и самый надзоръ ихъ за сельскими школами долженъ подвергаться особой строгой ревизіи высшаго учебнаго начальства и требовать для сего лицъ изъ высшаго ученаго званія (51).

Иногда бываетъ, что духовное лицо вслѣдствіе своего положенія принуждено принять дѣятельное участіе при испытаніяхъ кончившихъ курсъ, кандидатовъ на званіе проповѣдника и на должность учителя. Здѣсь нужно изслѣдовать не только знаніе, но также умственные способности, дабы правительство заранѣе имѣло свѣдѣнія, сколько отъ того или другаго можетъ оно ожидать въ будущемъ и можно ли на него болѣе или менѣе обратить вниманіе; наконецъ о двухъ послѣднихъ узнать годность къ этому званію. При этомъ также представляется

намъ ясно, какъ многосторонне и основательно должны быть образованы экзаменаторы и какъ чрезвычайно тверды должны быть они въ педагогикѣ. Ибо если экзаменаторъ передъ испытаніемъ самъ еще долженъ заучивать то, что онъ намѣренъ спрашивать, тогда бѣдныя экзаменующіеся по истинѣ весьма достойны сожалѣнія, и экзаменъ врядъ ли достигнетъ желаемой цѣли. Кто намѣренъ экзаменовать кончившихъ курсъ ученія, тотъ долженъ вполне знать всю сущность ученія и преподаванія, — это доказывается самимъ дѣломъ; и точно также каждый, кто хочетъ изслѣдовать способность кандидатовъ на должность проповѣдника и учителя, долженъ преимущественно знать, въ чемъ эта способность состоитъ и какъ она пріобрѣтается; да и самъ онъ долженъ въ высшей степени обладать ею, ибо тотъ только въ состояніи измѣрять способность другихъ, кто самъ сохраняетъ ее въ своей душѣ. Точно также и въ каждомъ другомъ искусствѣ и наукѣ, въ каждомъ ремеслѣ и т. д. испытаніе производится только тѣми, которое сами мастера въ этой наукѣ, искусствѣ и въ этомъ ремеслѣ и т. д. Конечно, изслѣдовать вообще умственные способности кандидата легче, нежели абсолютную способность на должность проповѣдника или на учебную, но и это уже довольно трудно. Что, напримѣръ, нужно для того, чтобы отличить произведенія превосходныхъ способностей отъ результатовъ напряженнаго прилежанія? Здѣсь можетъ достигнуть цѣли только тотъ, кто имѣетъ самое глубокое уразумѣніе въ изученіи науки и пріобрѣлъ прозорливый психологическій взглядъ на жизнь, только тотъ, кто сдѣлалъ безчисленныя наблюденія и опыты въ этомъ отношеніи надъ сотнями индивидуумовъ всякаго возраста, при всѣхъ возможныхъ обстоятельствахъ.

Итакъ, если мы рѣшили, что для богослововъ необходимо теоретически-практическое образованіе въ педагогикѣ, и вмѣстѣ съ тѣмъ вспомнимъ, какой большой вредъ происходитъ для школъ отъ недостатка онаго, да и для самихъ богослововъ, когда они назначены дѣйствительными учителями въ нихъ: то мы опять нашли, и даже важное, доказательство необходимости педагогическихъ семинарій, ибо онѣ однѣ суть такія соотвѣтствующія заведенія, гдѣ богословъ, не приготовляя вреда воспитываемому юношеству и не подвергая себя другимъ неприятностямъ, получаетъ надлежащее педагогическое образованіе, и именно такое, которое вполне желательно для его богословской цѣли. Ибо здѣсь подъ руководствомъ директора, при взаимной помощи сотрудниковъ, онъ легче всего постигнетъ особенныя свойства юношества и человѣка

вообще, научается навѣрнѣйшимъ образомъ изслѣдовать отдѣльныя индивидуальности и силу вліянія внѣшнихъ обстоятельствъ на человѣка; здѣсь онъ имѣетъ и самыя успѣшныя упражненія всякаго рода рѣчи и тона. Будучи подверженъ непрерывно строжайшей критикѣ, онъ привыкаетъ къ тому, чтобы другіе за нимъ зорко наблюдали, и тѣмъ болѣе въ немъ ежедневно увеличивается сознаніе возрастающаго самосовершенствованія.

Какъ богословъ продолжаетъ образованіе человѣка, а именно ведетъ его къ нравственному образованію отъ того мѣста, гдѣ школа кончила, такъ точно и академическій учитель находится подъ тѣми-же условіями въ отношеніи науки. Этотъ также долженъ большую, и при томъ весьма значительную часть націи продолжать вести далѣе въ сознаніи, и именно съ того пункта, до котораго человѣкъ дошелъ въ школѣ, пока онъ достигнетъ самостоятельнаго сужденія и силы, достаточной для самоизслѣдованія. Натурально, онъ долженъ въ точности знать тотъ пунктъ образованія, до котораго довела школа; онъ, какъ учитель, долженъ умѣть методически устроить преподаваніе, долженъ быть знакомъ съ силою воспріимчивости слушателей и обладать ловкостью и вѣрностью выраженія мыслей. Надо мною будутъ подсмѣиваться и думать, будто я всѣхъ ученыхъ хочу сдѣлать школьными учителями, и возражать мнѣ, что школьный учитель никогда не будетъ годенъ сдѣлаться академическимъ учителемъ, потому что онъ въ школѣ усваиваетъ себѣ нѣкоторыя особенности, не подходящія для университета. Но въ такомъ случаѣ не осуждайте, если и я скажу, что въ людскихъ головахъ школьный учитель все еще грезится въ видѣ какого-то чудака, полный всякаго педанства и странностей, въ оранжевомъ парикѣ и съ классной палкой въ рукѣ. Школьный учитель, надобно бы полагать, долженъ быть болѣе всего свободнымъ отъ внѣшнихъ особенностей, которыя даютъ поводъ къ соблазну или вообще дѣлаютъ его смѣшнымъ; онъ менѣе всего можетъ забыть, какъ ему вести себя противъ каждаго, какъ съ каждымъ говорить, такъ какъ каждый день напоминаетъ ему объ уваженіи къ себѣ, и онъ имѣетъ наилучшій случай къ упражненію въ этомъ. Посмотрите только хоть на нашихъ теперешнихъ школьныхъ учителей, которые вмѣстѣ съ тѣмъ и учителя въ университетѣ, и они со своими особенностями, кажется, точно также хороши съ кафедрой, какъ и передъ школьными скамьями. И развѣ нѣтъ даже весьма прославленныхъ академическихъ учителей, которые прежде были школьными

учителями? Но по какой причинѣ бываетъ также наоборотъ, что академическій учитель не принаравливаетъ своего преподаванія къ потребностямъ своихъ слушателей и не умѣетъ пользоваться языкомъ, какъ не потому, что не усвоилъ себѣ знанія научнаго уровня и силы воспримчивости студентовъ и не упражнялся въ томъ, чтобы управлять своею рѣчью въ преподаваніи? Наконецъ, если прозорливые и знающіе дѣло люди не безъ уважительныхъ причинъ требуютъ педагогическихъ студій и упражненій для практическихъ юристовъ и медиковъ, то тѣмъ болѣе мы имѣемъ право такое-же требованіе выражать въ отношеніи университетскихъ учителей. Но еслибы вздумали заставить его, передъ вступленіемъ на академическое поприще, прежде долгое время поработать на удачу въ школѣ, то столь же мало достигли бы цѣли, какъ и съ богословомъ, и непременно произошли бы тѣже самыя вредныя послѣдствія, какъ для него, такъ и для школы. А потому для нашихъ академическихъ учителей, также какъ и для тѣхъ богослововъ, не только кратчайшее, но и наиболѣе споспѣшествующее средство снабдить ихъ необходимою учительскою способностью есть участіе въ упражненіяхъ педагогическихъ семинарій.

Третій отдѣлъ.

Особенныя выгоды, связанныя съ устройствомъ педагогическихъ семинарій при университетахъ.

1.

Педагогическія семинаріи при университетахъ для образованія учителей, воспитателей и духовныхъ лицъ, какъ мы выше доказали, безусловно необходимы. Но отъ учрежденія такихъ заведеній сверхъ того получаютъ многія выгоды для науки, для студентовъ и для государства, которыя столь значительны, что не мало поддерживаютъ наше дѣло; по этому мы должны поговорить о нихъ особенно.

Древніе и новѣйшіе писатели педагогику часто сравниваютъ съ врачебною наукою. Та и другая, очевидно, весьма сходны между собою и въ томъ, что истинно научное построеніе ихъ связано съ составленіемъ значительнаго числа монографій обо всѣхъ отдѣлахъ каждой науки и многихъ, встрѣчающихся въ нихъ частныхъ вопросахъ. Педагогика должна насъ научить распознавать то, что полезно для окончательнаго образованія всего юношества и отдѣльныхъ индивидуальностей. При безконечномъ тѣлесномъ и духовномъ различіи отдѣльныхъ особей, совершенно одинаковыя средства оказываютъ чрезвычайно разнообразныя дѣйствія; на одну особь то или другое средство дѣйствуетъ съ большимъ, на другую съ меньшимъ успѣхомъ; что для одного весьма полезно, для другаго можетъ быть губительно. Всѣ эти воздѣйствія, кромѣ того, разнообразятся различными внѣшними обстоятельствами. Итакъ, если мы хотимъ узнать то, что въ большинствѣ случаевъ сообразно съ отличительными свойствами юношества и что въ отношеніи педагогическаго воздѣйствія, при какихъ бы то ни было условіяхъ, почти безъ изыятія полезно для него; если хотимъ заручиться

надежными указаніями на цѣлесообразные способы въ частныхъ и небывалыхъ еще случаяхъ, то этого возможно достигнуть только посредствомъ сопоставленія безчисленнаго множества правильно и отчетливо разъясненныхъ благопріятныхъ и неблагопріятныхъ случаевъ. Получаемыя такимъ путемъ монографіи могутъ быть раздѣлены, на примѣръ, слѣдующимъ образомъ:

1. Изслѣдованія точныхъ способовъ распознаванія общихъ и индивидуальныхъ свойствъ дѣтской души.

2. Характеристики различныхъ душевныхъ качествъ дѣтей и вліянія тѣлеснаго возрастанія на внутреннія свойства ихъ, подѣ условіями различныхъ внѣшнихъ отношеній [Сравн. *Jean Paul, Levana, Vorrede*].

3. Разработка всѣхъ отдѣльныхъ положительно дѣйствующихъ образовательныхъ средствъ для педагогическаго примѣненія, съ указаніемъ необходимаго вліянія каждаго изъ нихъ на юношескую душу; далѣе, въ какомъ порядкѣ они должны слѣдовать одно за другимъ, и какимъ образомъ они служатъ взаимною другъ для друга опорой.

4. Указаніе способовъ примѣненія этихъ образовательныхъ средствъ и вліянія ихъ въ частности, на прим.: у дѣтей, болѣе или менѣе обиженныхъ природою или получившихъ раньше неправильное воспитаніе и обученіе; у такихъ, которыя отстали въ воспитаніи и должны догонять и т. д.

5. Научное изложеніе обыкновенно примѣняемыхъ методовъ и видоизмѣненій ихъ въ случаяхъ, предполагаемыхъ въ № 4.

6. Определенное изложеніе мѣръ управленія и дисциплины, впечатлѣнія ихъ на юношество по различію организаціи, темперамента, возраста, домашняго воспитанія и проч. Далѣе, какія правила можно вывести изъ всего этого для составленія законовъ, соотвѣтственно различнымъ классамъ школы или полнымъ воспитательнымъ учрежденіямъ.

7. Указанія на то, какія отдохновенія и увеселенія можно дозволить юношеству, и какія можно примѣнять укрѣпляющія средства по тѣлосложенію и возрастамъ.

8. Добросовѣстные сообщенія какъ самаго учителя, такъ и лицъ наблюдающихъ за нимъ, о впечатлѣніи, производимомъ личными свойствами его и приемами, и проч. на его воспитанниковъ.

При этомъ не слѣдуетъ оставлять безъ вниманія и добытыя изъ сужденій самихъ мальчиковъ взгляды послѣднихъ на учебные предметы, на учителя, методъ, дисциплину и проч. Наконецъ

9. Подробнѣйшее описаніе особенно замѣчательныхъ случаевъ, приведенныхъ въ №№ 1, 2, 5, 6, 7 и 8.

Натурально, всѣ эти педагогическія монографіи должны быть составлены по одному и тому-же плану, опираться не только на теорію, но и на практику, и въ одинаковой мѣрѣ относиться къ всѣмъ различнымъ образовательнымъ заведеніямъ для обоихъ половъ. Посредствомъ составленія такихъ монографій мы можемъ надѣяться выработать истинно научную и насколько возможно удовлетворительную педагогическую систему. Мы чрезъ нихъ, разумѣется, не тотчасъ возстановимъ единство въ педагогическихъ взглядахъ; напротивъ, долго еще будетъ существовать разнь между школами, но въ гуманной борьбѣ ихъ должна будетъ исчезнуть односторонность и наконецъ обнаружится истина.

Съ вышеупомянутымъ родомъ монографій долженъ быть тѣсно связанъ еще другой родъ. Ибо какъ въ каждой наукѣ основательное уразумѣніе и отраднѣйшій успѣхъ тогда только возможны, когда мы окончательно усвоимъ уже приобрѣтенныя знанія, дабы мы, опираясь на нихъ, съ увѣренностію могли продолжать изслѣдованія, точно также и въ педагогикѣ это есть крайне необходимое условіе. И въ ней также исторія есть свѣтъ познанія и мать мудрости. Человѣкъ, этотъ предметъ всѣхъ педагогическихъ стараній, это безконечно разнообразное, по природѣ своей, дѣйственное созданіе, при постоянно мѣняющихся условіяхъ представляется безконечно разнообразнымъ и замѣчательнымъ явленіемъ; для исчерпывающихъ наблюденій надъ нимъ мало жизни самаго прилежнаго и внимательнаго изслѣдователя: что я говорю! мало времени и случаевъ даже у цѣлаго поколѣнія ученыхъ. „Воспитаніе“ — говоритъ *Kant* (52) — „есть искусство, выполненіе котораго должно совершенствоваться многими поколѣніями. Каждое поколѣніе, вооруженное знаніями предъидущаго, можетъ выработать воспитаніе, болѣе соотвѣтствующее и цѣлесообразно развивающее природныя дарованія человѣка, и такимъ образомъ весь человѣческій родъ ведетъ къ его назначенію“. Но изученіе педагогическихъ взглядовъ и приемовъ прошедшихъ временъ должно производиться съ безпристрастнымъ и строгимъ критическимъ отношеніемъ къ тому и другому. Для этого требуется иногда, чтобы въ томъ случаѣ, когда опытомъ не подвержена еще несомнѣнно и во всѣхъ отношеніяхъ вредность или полезность какого-нибудь результата наблюденій, онъ вновь былъ подвергаемъ практическому испытанію [Очень мѣтко замѣчаетъ *Gedike* въ своемъ *Aristoteles und Basedow*, въ пре-

дисловіи: „въ обширной области педагогики найдется не одно поле, которое понадобится не разъ перепахать, прежде чѣмъ можно будетъ надѣяться, что сѣмя взойдетъ и дастъ плодъ“]. Какъ справедливы и не оспоримы всѣ эти требованія, доказываетъ ясно недостаточность нашихъ педагогическихъ знаній. Лучше было бы, вмѣсто составленія новыхъ сочиненій по педагогикѣ, изучать уществующія, стараясь при этомъ всѣми силами углублять и совершенствовать уже прибрѣтенныя путемъ опыта знанія или вновь осмысленнѣе освѣщать посредствомъ сопоставленій взгляды древнихъ и древнѣйшихъ педагогическихъ писателей и тщательно пользуясь многими ихъ превосходными указаніями, пролагать пути къ новымъ открытіямъ, а потомъ, слѣдуя по нимъ, все прибрѣтенное вводить соотвѣтственно условіямъ времени въ жизнь. Видно, конечно, что авторы многихъ педагогическихъ сочиненій послѣдняго десятилѣтія воспользовались взглядами нѣсколькихъ педагоговъ, но во всякомъ случаѣ очень немногихъ, а старинныхъ и не совсѣмъ основательно. Рѣдко авторы такихъ сочиненій отличаются особенною производительностью, ибо почерпаемая у нихъ полезныя замѣчанія, если исключить то что принадлежитъ предшественникамъ, довольно скудны. Иначе возможно ли было бы дерзкое присвоеніе чужихъ взглядовъ и хвастовство открытіями и изобрѣтеніями, сдѣланными уже раньше нѣсколько столѣтій назадъ, какъ своими собственными, еслибы считалось нужнымъ браться за старинныя сочиненія и основательно изучать ихъ? Съ похвалою надобно признать, что пресловутая мнимая научность не излила еще своего яда на педагогику, по крайней мѣрѣ не въ той степени, какъ на прочія науки. Но что же до сихъ поръ сдѣлано для опроверженія укора, который высказалъ гениальный *Lehne* съ другими подобными ему мужами о современной педагогикѣ? — „Ни объемъ педагогики“ — говоритъ онъ [*Handbuch der Pädagogik, 1799. I. 15*] — не опредѣленъ, ни границы, до которыхъ она простирается, не обозначены, ни источники ея не указаны. Все, что доселѣ писали о педагогикѣ, относилось большею частію только къ педагогической методологіи, дидактикѣ, популярной педагогикѣ и педагогической казуистикѣ, не соблюдая связи, существующей между этими отдѣлами педагогики. А какое значеніе имѣетъ наука безъ внутренней связи и единства? Ближайшею причиною такой отсталости педагогики назовутъ, и по всей справедливости, множество современныхъ философскихъ системъ, такъ какъ всѣ, писавшіе что нибудь о педагогикѣ, большею частію,

придерживались различныхъ системъ. Этотъ наплывъ философскихъ системъ, угрожающій нынѣ разрушить тѣ опоры, которыя философія должна бы даровать педагогикѣ, заключаетъ въ себѣ самое настоятельное требованіе съ тѣмъ большимъ усердіемъ усвоивать и укрѣплять опоры, которыя могли бы намъ замѣнить утраченныя. И не найдемъ ли мы такія опоры лишь въ указаніяхъ опыта относительно воспитанія и обученія, собранныхъ и переданныхъ намъ людьми былыхъ временъ? Еслибы эти результаты опыта правильно сопоставить, сличить во всѣхъ пунктахъ, еще разъ провѣрить и взвѣсить, спокойно размышляя и осмысливая ихъ, то можетъ быть ихъ было бы достаточно не только для внесенія въ педагогику единства, но даже и для восстановленія философской ея подкладки, такъ какъ и философія была бы выведена изъ ложнаго направленія. Но на какой еще, весьма низкой ступени находится именно эта часть педагогическихъ изысканій, видно съ перваго взгляда изъ того, что мы до сихъ поръ еще имѣемъ только не много сочиненій, въ которыхъ исторія педагогики излагается съ самаго ея начала и до конца, и кромѣ того сравнительно весьма ограниченное число болѣе или менѣе удовлетворительныхъ монографій. Причина этому кроется вовсе не въ томъ, что будто бы упомянутыя сочиненія по исторіи педагогики дали что либо изъ ряда вонъ выходящее. Этому никто не подумаетъ, кто только вспомнить, какъ трудно написать хорошую исторію культуры рода человѣческаго, и что подобное предпріятіе и превосходнѣйшіе историки [См. *Ottokar Lorenz. Die Geschichtswissenschaft in Hauptrichtungen und Aufgaben. Berlin 1886*] считаютъ еще невозможнымъ, за недостаткомъ многихъ необходимыхъ для этой цѣли монографій. Мы по этому тѣмъ менѣе можемъ надѣяться теперь на образцовое сочиненіе по исторіи педагогики, такъ какъ прежде всего въ основаніе ея самой должна лечь тоже культурная исторія, которой еще нѣтъ, да къ тому еще и въ области самой педагогики недостаетъ безчисленнаго множества монографій. Такого-же мнѣнія и *Niemeyer* [*Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, III. S. 815. 8. Ausg. Halle 1825. Ausgabe von Rein, Langensalza, III. S. 859*], который, какъ и *Cramer* [*Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, Vorrede, S. XIII*], вѣрно замѣчаетъ, не предъявляя строго научныхъ требованій къ исторіи воспитанія, но считаетъ ихъ какъ бы наборомъ случайныхъ частныхъ: „полная исторія, съ древнѣйшихъ временъ до нашего времени, теоретическихъ взглядовъ и практическаго примѣненія ихъ въ воспитаніи и преподаваніи, исторія

мужей, особенно сильно повліявшихъ въ этомъ смыслѣ, исторія заведеній, учрежденныхъ для этой цѣли, литературныя сочиненія, писанныя по этому предмету, такая исторія столь огромнаго объема и встрѣчается, особенно въ предшествовавшихъ періодахъ человѣческой культуры, столь великія затрудненія, что можетъ быть составлена только соединенными трудами многихъ историковъ и притомъ такихъ, которые сами хорошо знакомы съ педагогикой“.

Обращая еще взоръ нашъ на практику, мы здѣсь встрѣчаемъ слишкомъ часто такое-же равнодушіе къ результатамъ самыхъ дѣльных педагоговъ, филологовъ и математиковъ, старавшихся придать болѣе совершенную форму педагогикѣ и особенно методикѣ, — педагоги довольствуются обыденною рутиною и не внимаютъ увѣщаніямъ избрать лучшей путь; или они, — что также печально, — хватаются, не обдумывая, за каждый такъ называемый новый, широкообъщательно предлагаемый методъ. Развѣ то и другое было бы возможно при болѣе распространенномъ знаніи исторіи педагогики? Вслѣдствіе этихъ знаній, развѣ не сдѣлались бы наконецъ господствующими болѣе правильныя взгляды? Примѣры неутомимаго рвенія на пользу улучшенія воспитанія и школъ, развѣ не стали бы вызывать соревнованія? Развѣ опытная критика не разсѣяла бы легко и успѣшно тумана и не разоблачила бы шарлатанства?

Итакъ нѣтъ сомнѣнія: какъ филологія должна быть сближена съ педагогикой, такъ и къ педагогикѣ слѣдуетъ примѣнять филологическіе приемы.

Не опасайтесь, чтобы чрезъ такое филологическое изученіе педагогики утратилось у кого нибудь творчество, подобно тому, какъ на примѣръ греческая наука и искусство, съ тѣхъ поръ какъ они сдѣлались предметами филологическаго изслѣдованія, не производили ничего вполне совершеннаго, и мало новаго. Греческое искусство тогда уже достигло своего высшаго совершенства въ каждой отрасли: творческій духъ въ немъ изсякъ, духъ времени принялъ другое направленіе. Педагогическое искусство не можетъ еще похвалиться такою законченностью: оно только стремится къ ней и находится еще далеко отъ цѣли. Какъ творческій геній грековъ въ лицѣ Эсхила и Софокла не погибъ отъ изученія Гомера, или гениальная натура Гете отъ изученія древне классическаго искусства, такъ и намъ не слѣдуетъ опасаться, чтобы нашъ педагогическій духъ улетучился отъ изученія древнихъ педагогическихъ писателей. Въ педагогикѣ-то именно такое опасеніе

вовсе не кстати, такъ какъ уже практическая сторона ея сохраняетъ въ насъ зоркость и живость и устремляетъ къ новымъ наблюденіямъ и изслѣдованіямъ. Да и вообще педагогика до тѣхъ поръ будетъ нуждаться въ развитіи и совершенствованіи, доколѣ будутъ существовать люди, нуждающіеся въ воспитаніи. Конечное совершенство ея заключается въ совершенствѣ человѣчества, или она исчезнетъ вмѣстѣ съ нимъ съ лица земли.

Впрочемъ, довольно! Чрезвычайная важность исторіи педагогики, не только для науки самой по себѣ, но и для будущаго воспитателя и учителя, какъ въ теоретическомъ, такъ и въ практическомъ отношеніи, достаточно извѣстна, такъ что мы можемъ ограничиться выше приведенными замѣчаніями. Хотѣлось бы еще вкратцѣ упомянуть объ одномъ, до сихъ поръ не замѣченномъ пунктѣ. Мы уже прежде сказали нѣсколько словъ о необходимѣйшихъ качествахъ хорошаго школьнаго надзирателя; развитію этихъ качествъ немало способствуетъ прилежное изученіе исторіи педагогики. Она выставляетъ намъ личности, къ которымъ мы можемъ обращаться съ запросами объ ихъ педагогической дѣятельности, стремленія и дѣянія которыхъ мы можемъ повѣрять и обсуждать по достигнутымъ ими успѣхамъ. Черезъ это мы научаемся легко и вѣрно постигать въ педагогическіе взгляды другихъ и изъ внутреннихъ побужденій выводить образъ ихъ дѣйствій. Впрочемъ, что изученіе исторіи педагогики должно быть тѣснѣйшимъ образомъ связано съ изученіемъ исторіи вообще, это вытекаетъ изъ ея свойствъ и не требуетъ дальнѣйшаго доказательства.

Теперь спрашиваю я: гдѣ представится больше возможности для собранія упомянутыхъ, составляемыхъ по одному плану и необходимыхъ для строго научнаго построенія педагогики, монографій объ отдѣльныхъ, особенно важныхъ статьяхъ воспитанія? гдѣ оживленно и правильно и съ большимъ успѣхомъ будетъ направляемо изученіе исторіи педагогики и скорѣе достигнется единство въ этихъ историческихъ изслѣдованіяхъ, какъ не въ педагогической семинаріи? Гдѣ могло бы найтись потребное, довольно значительное число молодыхъ людей, которые съ удовольствіемъ посвятили бы свое время изготовленію отдѣльныхъ, часто на первый взглядъ мало значащихъ спеціальныхъ работъ, которыя однакоже нужны для цѣлаго и въ немъ получаютъ свое значеніе? Какимъ образомъ возможно было бы вызвать постоянно живое, все возрастающее рвеніе къ изслѣдованію, взаимную безъ зависти услужливость и поддержку (ибо въ исторіи педагогики

всегда одно находится въ непосредственномъ взаимодействіи съ другими), какъ не въ благоустроенномъ сообществѣ сильныхъ, жаждущихъ знанія юношей, воодушевленныхъ стремленіемъ доставить пользу человѣчеству? И гдѣ возможно было бы безъ вреда производить необходимыя практическіе опыты для этихъ монографій, какъ не въ заведеніи, связанномъ съ педагогической семинаріей? Этими выгодами, которыя можетъ доставить одна только педагогическая семинарія, отчасти искупается недостаточность у молодыхъ людей объема и глубины педагогическаго разумѣнія, практическаго навыка и обширности свѣденій по исторіи культуры и народовъ. Съ другой стороны, эти же недостатки возмѣщаются какъ безпристрастіемъ, отсутствіемъ предрасудковъ, которыя господствуютъ въ ихъ изслѣдованіяхъ, такъ и тою поддержкою, которую доставляютъ имъ педагогическія и историко-педагогическія лекціи, совѣты директора, его наставленія. Да вѣдь и не нужно новичкамъ поручать тотчасъ-же труднѣйшія занятія; и незначительное участіе въ такомъ великомъ дѣлѣ уже представляетъ достаточную заслугу. Развѣ не юноши были, которые въ прошедшемъ столѣтіи возвысили нѣмецкую литературу, повидимому до трудно достижимаго совершенства, и развѣ то поле дѣятельности, которое открываютъ имъ эти педагогическія изслѣдованія, менѣе обширно, и цѣль, къ которой они стремятся, менѣе достойна? Поистинѣ, ничто, должно бы думать, не можетъ болѣе поощрять къ постояннымъ усиліямъ, какъ сознаніе того, что мы собственными силами въ состояніи устранить столь тяжело гнетущую всеобщую нужду.

2.

Какъ ни велики вышеозначенныя выгоды, происходящія отъ устройства педагогическихъ семинарій, для разрабатыванія педагогики, какъ науки, но есть, однакоже, и многія другія, не менѣе значительныя.

Уже выше было говорено о томъ, какъ недостаточны по объему и основательности, и какъ мало готовятъ и помогаютъ въ свободныхъ университетскихъ занятіяхъ тѣ знанія, съ которыми нынѣ частенько поступаютъ въ университетъ учащіеся, даже изъ тѣхъ гимназій, которыя славятся. На каждомъ шагу видишь, что они, и даже тѣ изъ нихъ, которые кончили курсъ съ отличными отмѣтками, не въ состояніи свободно читать самаго простаго латинскаго писателя, не говоря уже о греческомъ, и не могутъ разъяснить самыхъ легкихъ отдѣловъ содержанія, и что они о томъ, что собственно есть исторія, не имѣютъ

ни малѣйшаго понятія. А познаній изъ математики и естественныхъ наукъ ровно никакихъ нѣтъ, и если иной и знаетъ нѣсколько математическихъ теоремъ, то развѣ только когда нибудь, въ самую счастливую минуту, онъ едва догадывается, что математическія формулы и фигуры суть только внѣшніе наглядные знаки — одежда, въ которую облакають цѣлый рядъ тѣснѣйшимъ образомъ связанныхъ между собою понятій, и что математика имѣетъ гораздо высшую цѣль, нежели только упражнять вниманіе и наполнять память. Если въ такомъ положеніи находятся въ школѣ такъ называемые главные предметы, то что можно ожидать отъ другихъ, не столь уважаемыхъ: отъ естественныхъ наукъ, географіи, отечественнаго языка? Но что всего хуже, такъ это — безпредѣльная неповоротливость, духовная вялость многихъ, не допускающая ихъ вдумываться, входить въ чужія идеи и разумно риняться за какой нибудь трудъ. Допустимъ даже, что съ моей стороны все это преувеличено, хотя и легко было бы привести значительное число мнѣній согласныхъ со мною знатоковъ дѣла: все таки каждый навѣрное согласится съ тѣмъ, что никто не выходитъ изъ школы, снабженный такими познаніями, какія понадобятся ему для будущаго учительскаго званія, и что онъ потребное для него образованіе долженъ пріобрѣсти лишь въ университетѣ. Нерѣдко бываетъ, что ученики пренебрегаютъ тою или другою наукою, воображая, что не имѣютъ къ ней никакой способности, и потому всякій трудъ въ этомъ отношеніи считаютъ напраснымъ; или они не могутъ понять пользы, приносимой этими науками избранному имъ призванію. Первое встрѣчается обыкновенно у филологовъ и математиковъ: послѣдніе думаютъ, что голова ихъ не способна къ филологіи, а тѣ думаютъ, что не годится для математики. Ибо нынѣ часто и весьма серьезно различаютъ головы математическія и филологическія, въ родѣ какъ бы толстоголовыхъ и остроголовыхъ, и полагаютъ, что отличающійся успѣхами въ математикѣ не можетъ, будто бы, оказать успѣховъ въ филологіи, а тотъ, кто съ легкостію изучаетъ филологію, не въ состояніи подвигнуться впередъ въ математическихъ занятіяхъ. Мы не станемъ излишне удлинять нашего разсужденія опроверженіемъ этого, столь превратнаго предразсудка, но, предоставивъ это примѣчанію (53), перейдемъ тотчасъ ко второй, стольже большой, нелѣпости, тѣмъ болѣе, что послѣдствія ихъ однаково ведутъ къ одному и тому-же результату. Послѣдствія эти заключаются въ томъ, что тотъ, кто уже въ школѣ прочитъ себя въ филологи, вовсе пренебрегаетъ математикою и

естественными науками, а кто отдается математикѣ, весьма мало заботится о филологіи и исторіи. Будущіе богословы почти всегда примыкають къ первымъ, потому что легче узнають пользу филологіи, нежели математики, для своего призванія. Но они совершенно теряють изъ виду, что посѣщаютъ школу не для того только, чтобы усвоить свѣдѣнія пужныя только для будущаго призванія, но болѣе для того, чтобы приобрѣсти общечеловѣческое образованіе; они забываютъ, что всѣ филологи, математики, богословы, не исключая и тѣхъ немногихъ, которые хотять готовиться къ ученому поприщу, нуждаются для своего будущаго званія въ педагогическомъ образованіи.

Одностороннее пониманіе отдѣльныхъ наукъ не даетъ истиннаго образованія; основаніе его есть основаніе всѣхъ наукъ, которыя созданы духомъ человѣческимъ въ его стремленіи къ совершенству: *homo sum, humani nihil a me alienum puto* (54). А что касается педагогическаго образованія, то мы уже выше показали, что достиженіе совершенства въ педагогическомъ дѣлѣ обусловливается главнымъ образомъ подробнымъ знакомствомъ со всѣми предметами школьнаго преподаванія; а чтобы быть дѣльнымъ, имѣющимъ воспитательное вліяніе, учителемъ, для этого, хотя и нужно изучить основательно спеціальнѣйшій предметъ со всѣми вспомогательными, но никоимъ образомъ не должно пренебрегать и прочими учебными предметами. Это важно не только въ теоретическомъ отношеніи, но въ особенности весьма важно на практикѣ. Очевидно, учитель филологіи, не пренебрегшій математическими занятіями, гораздо болѣе выкажетъ ясности въ отдѣльныхъ понятіяхъ и болѣе строгую послѣдовательность, нежели тотъ, кто ими не занимался.

Не менѣе важно основательное филологическое образованіе и для учителя математики. „Учитель математики“ — пишетъ *Drobisch*, противъ компетентности сужденій котораго, вѣроятно, никто изъ математиковъ не сдѣлаетъ возраженій — долженъ бы серьезно позаботиться о развитіи въ себѣ способности къ языкамъ, бѣглости и точности рѣчи. Такой недостатокъ бываетъ причиною того, что о многихъ учителяхъ говорятъ: „они не въ состояніи высказать своего знанія.“ Конечно, математическое знаніе болѣе, чѣмъ какое либо другое, основано на наглядныхъ и условно сокращенныхъ символахъ, которые переводимы на обыкновенный языкъ только многими описательными выраженіями; но въ томъ то и состоитъ главное достоинство хорошаго учителя, чтобы мысли его всегда витали выше этихъ схемъ и символовъ, и во многихъ случаяхъ находили бы ясное, понятное словесное выраженіе тамъ, гдѣ другой начинаетъ только

догадываться и вычислять“. Поэтому мы думаемъ, что какъ у мальчиковъ, подлежащихъ обученію и воспитанію, такъ и у учителей и воспитателей, *est utraque res sine altera debilis*; но у послѣднихъ такое половинное образованіе тѣмъ болѣе заслуживаетъ порицанія, что этимъ самимъ они подаютъ вредный примѣръ своимъ воспитанникамъ. Но основательно ли въ самомъ дѣлѣ то мнѣніе, будто бы можно достигнуть совершенства въ одной отдѣльной наукѣ своего призванія, занимаясь исключительно ею одною и не обращая вовсе вниманія на другія? Неосновательность такого мнѣнія уже была прежде доказана нами, и не подлежитъ никакому сомнѣнію, что филологу для его специальныхъ занятій необходимы математика и естествознаніе (55), что математикъ много выигрываетъ отъ знанія филологіи, и что богословъ, чтобы удовлетворить всѣмъ требованіямъ своего призванія, математикъ долженъ отвести въ своихъ занятіяхъ если не первостепенное мѣсто, то всетаки поставить ее на ряду съ филологіей (56).

Для пополненія недостатка филологическихъ знаній, пріобрѣтенныхъ въ школѣ, и для достиженія въ нихъ большаго совершенства, въ университетахъ читаются филологическія лекціи и учреждаются филологическія семинаріи. Насколько послѣднія при толковомъ устройствѣ выполняютъ свое назначеніе и до какой высокой степени могутъ довести филологическое образованіе, очевидно само по себѣ; но точно также ясно можно доказать, что никогда не пріобрѣтается въ нихъ филологическое образованіе для педагогическихъ цѣлей. Объ этомъ послѣ. Но филологическія лекціи въ лучшихъ университетахъ до сихъ поръ были двоякаго рода: они устраивались или спеціально для филологовъ, или для тѣхъ студентовъ, которые, не имѣя намѣренія глубже вдаваться въ филологію, хотятъ только сохранить свои знанія, пріобрѣтенныя въ училищѣ, и также помимо своей спеціальности желаютъ удовлетворить своему интересу къ древности. Эти лекціи чисто филологическаго направленія во всякомъ случаѣ можно рекомендовать также и педагогу потому, что и онъ стремится къ филологической учености; но для педагогической практики они сами по себѣ мало приносятъ пользы, ибо тотъ, кто обладаетъ филологическими знаніями, еще не знаетъ, въ какомъ видѣ можно пользоваться ими въ школьномъ преподаваніи. Не болѣе принесутъ пользы педагогу и филологическія лекціи втораго рода, ибо и въ нихъ содержаніе и методъ принаровлены къ слушателямъ, уже запасшимся школьными познаніями, и не

даются въ такой формѣ, въ какой можно было бы примѣнять ихъ въ обученіи мальчиковъ въ различныхъ классахъ. Знанія исторіи, которое, по нашему предыдущему изложенію, есть во всѣхъ отношеніяхъ основа педагогики, менѣе всего въ гимназіяхъ; хотя бы при самомъ образцовомъ преподаваніи (которое не часто таки встрѣтить), оно не можетъ быть сообщено въ томъ видѣ, въ какомъ необходимо для будущаго воспитателя и учителя. Университетъ обыкновенно не пополняетъ пробѣловъ: здѣсь часто смотрятъ на исторію, какъ на увеселительную лекцію; и, поэтому ли, или вслѣдствіе требованія начальства, лекціи хотя и посѣщаются и, пожалуй, записываются, но о приобрѣтеніи истинныхъ знаній, и болѣе, нежели мимолетномъ дѣйствіи на душу, не можетъ быть и рѣчи. Сверхъ того обыкновенныя университетскія лекціи по исторіи, частью по причинѣ слишкомъ пространныхъ разсужденій, частью по причинѣ слишкомъ мелочныхъ критическихъ изысканій, а также и вслѣдствіе руководящихъ ими исключительно политическихъ взглядовъ, для того, кто не добивается болѣе тщательнаго изученія исторіи, вовсе не пригодны для педагогическаго примѣненія. Недостаточность подготовки, сообщаемой большею частью университетовъ по части историческаго образованія для будущихъ педагоговъ явствуетъ лучше всего изъ того, что мы прежде сказали о родѣ необходимыхъ историческихъ занятій. При этомъ было высказано, какъ главное требованіе, чтобы студенты тщательно знакомились съ исторіею, преимущественно древнею, посредствомъ прилежнаго изученія источниковъ, и приобрѣли ясный обзоръ общечеловѣческаго развитія. Хотя при нѣкоторыхъ университетахъ и существуютъ историческія семинаріи или общества, въ которыхъ усердно занимаются изученіемъ источниковъ подъ руководствомъ профессоровъ, но они подчинены одинаковымъ съ семинаріямъ условіямъ. Цѣль ихъ всегда заключается въ критическомъ изслѣдованіи исторіи, при чемъ на педагогику нисколько не обращается вниманія, да и не можетъ быть обращено. Точно также въ нѣкоторыхъ университетахъ, но не во всѣхъ, хотя и читаютъ исторію культуры чело-вѣческой, но она стоитъ особнякомъ, ибо слушающіе ее, особенно богословы, не занимаются изученіемъ источниковъ; у педагога-же то и другое должно быть связано тѣснѣйшимъ образомъ.

Рядомъ съ исторіею имѣетъ большую важность для педагога географія, не только въ томъ отношеніи, что она необходима при изученіи исторіи и исторіи педагогики (57), но также по тому, что

въ образованіи юношества она сама по себѣ составляетъ весьма важный предметъ преподаванія. Въ школахъ она считается теперь почти вездѣ предметомъ постороннимъ, такъ что ученики прилагаютъ къ ея изученію довольно мало старанія, а потому и приобрѣтаютъ въ ней только скудныя знанія. Не лучше обставлена географія и въ университетѣ. Здѣсь часто не считаютъ нужнымъ вообще обращать на нее вниманіе, или довольствуются частію вмѣсто цѣлаго: читаютъ математическую и физическую географію и статистику. Если же читать географію въ университетѣ въ такомъ видѣ, въ какомъ она могла бы принести наибольшую пользу будущему педагогу, то должно прежде всего показать, какимъ различнымъ переменамъ подвергались страны въ отношеніи своихъ границъ и своего народонаселенія въ различные періоды исторіи народовъ; потомъ не должно также оставлять безъ вниманія космографію, то есть, тѣ взгляды, которые существовали у народовъ, въ различные времена, на видъ и устройство вселенной и извѣстной имъ земли.

Но гдѣ пополнить выносимые изъ школы пробѣлы въ математикѣ, которая для педагога имѣетъ почти одинаковое съ исторіей значеніе? Надѣются сдѣлать это въ университетѣ; къ сожалѣнію, исполненіе этой надежды въ сильной мѣрѣ зависитъ отъ случайности. Кто въ школѣ пренебрегалъ математикою, потому что не видѣлъ, для чего она могла быть ему полезна, или воображалъ, что долженъ отказаться отъ нея по неспособности, какимъ образомъ такой человѣкъ въ университетѣ вдругъ возьметъ противоположное мнѣніе? Еслибы онъ наконецъ и рѣшился посѣщать математическія лекціи, то эти посѣщенія весьма рѣдко ведутъ къ успѣшнымъ результатамъ. У такихъ людей почти всегда недостаетъ элементарныхъ знаній. Затѣмъ, хотя въ университетѣ и излагаются только начала математики, но всетаки не по школьному, а такъ, что не понявшій ея въ школѣ, можетъ достигнуть пониманія только съ величайшимъ напряженіемъ, и не только однимъ посѣщеніемъ лекцій, но и сопряженными съ ними домашними занятіями. Но такимъ ревностнымъ занятіямъ по математикѣ почти всегда недостаетъ внутренняго стремленія, между тѣмъ оно непремѣнно должно быть возбуждено, если только математическія занятія необходимы для педагога.

Естественныя науки обыкновенно изгоняются изъ старшихъ классовъ гимназій, потому именно, какъ часто приходится слышать, что ими, въ большой ущербъ, были бы стѣснены главные предметы школьнаго

преподаванія; изученіе-де ихъ должно быть отложено до университета. И дѣйствительно, здѣсь часто это удобіе всего можетъ происходить. Но какъ рѣдко пользуются этой возможностью надлежащимъ образомъ! многіе-ли изъ богослововъ и филологовъ слушаютъ лекціи по естественнымъ наукамъ? А если и слушаютъ, можетъ быть, по приказанію начальства, то какая получится польза при совершенномъ отсутствіи школьной подготовки, при вынесенныхъ изъ школы предубѣжденіяхъ?

Особенно рѣзко сказываются у будущихъ учителей послѣдствія грубаго пренебреженія отечественнымъ языкомъ. Здѣсь не мѣсто подробно выяснять всю нелѣпость взглядовъ, проявляющуюся именно въ пренебреженіи столь важнаго предмета; но несомнѣнно то, что если мы хотимъ образовывать учителя, рѣчь котораго соединяла бы въ себѣ изворотливость, ясность и опредѣленность, съ красотой и силою убѣжденія, то всѣ, оставленные школою, въ этомъ отношеніи, пробѣлы должны быть пополнены въ университетѣ. Хотя и въ университетѣ объявляется о необходимыхъ на сей конецъ лекціяхъ по стилистикѣ, реторикѣ и т. д., а также устраиваются иногда упражненія въ диспутахъ и устномъ изложеніи и въ сочиненіи письменныхъ разсужденій, но до нихъ почти никогда не бываетъ охотниковъ между студентами, и никогда ихъ и не будетъ, если не представится какой нибудь особенный къ этому поводъ. [Мы говоримъ о такихъ диспутахъ и устныхъ изложеніяхъ и письменныхъ разсужденіяхъ, въ которыхъ преимущественно обращается вниманіе на обработку отечественнаго языка].

Какъ естественныя науки, такъ равно и философію предлагаютъ не допускать въ школы; ихъ мѣсто-де только въ университетѣ. Въ первомъ отдѣлѣ настоящаго сочиненія мы подробно доказывали, что философія съ подчиненными ей науками, особенно съ психологіей и практической философіей, составляютъ главную опору педагогики, что основательное изученіе философіи открываетъ и облегчаетъ путь къ педагогическому совершенству. Но слѣдуетъ настоятельно рекомендовать изученіе философіи не только въ этомъ отношеніи: она сама по себѣ уже необходима для каждаго, кто только имѣетъ претензію на образованіе; она доставляетъ во всѣхъ обстоятельствахъ жизни надежную опору и вноситъ свѣтъ истины во всѣ остальные науки. Вслѣдствіе этого всѣ правительства предписываютъ каждому студенту, какому бы предмету онъ ни посвящалъ себя, посѣщать довольно зна-

чительное число философскихъ лекцій; по этому-то ни одна аудиторія не бываетъ такъ полна, какъ та, въ которой читаютъ эту науку. Но если бы мы на основаніи этихъ данныхъ вздумали заключать о преуспѣяніи философскихъ занятій въ университетѣ и о значительной пользѣ, произрастающей изъ этого для другихъ наукъ, то впали бы въ большое заблужденіе. Стоитъ только провѣрить запасъ философскаго образованія, вынесеннаго большинствомъ студентовъ изъ лекцій, и мы изъ ста врядъ ли найдемъ десять такихъ, которые вполне уразумѣли и усвоили хоть одно только положеніе профессора; вникнуть-же въ цѣлую философскую систему, даже примѣнять философскіе взгляды въ практической жизни, углубиться въ свою специальную науку съ философскою точки зрѣнія и уразумѣть ее въ философскомъ духѣ рѣдкій изъ нихъ сумѣетъ. Наименьшее число дѣйствительно знающихъ оказалось бы между филологами, между тѣмъ какъ нѣтъ другой науки, которая безъ философіи была бы столь мертва и бесплодна, какъ филологія. Такіе результаты, конечно, не покажутся странными тому, кто приметъ въ соображеніе обычное отсутствіе методическаго преподаванія во всѣхъ школьныхъ предметахъ и полное пренебреженіе математикою, которая представляетъ какъ бы преддверіе философіи (*οὐδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰσίτω*), наконецъ полнѣйшій недостатокъ предварительной философской подготовки. Но виновна въ этомъ не одна школа. Почти всѣ профессора философіи въ университетѣ вербуютъ послѣдователей собственной своей системы, или той, которой придерживаются. Поэтому, въ основаніе своихъ лекцій полагаютъ руководства, или диктуютъ отдѣльныя положенія, которыя потомъ стараются изъяснить или внушить своимъ слушателямъ. Этимъ, конечно, нельзя многого достигнуть. Хотя безъ всякаго сомнѣнія для студента полезно вникнуть вполне въ какую-нибудь систему, уже потому что чрезъ это онъ воспринимаетъ цѣлую стройную философскую единицу и тѣмъ самымъ пріобрѣтаетъ основу для собственной рефлексивной дѣятельности, однакоже изъ-за этого никто не захочетъ утверждать, что въ этомъ единственно и заключается цѣль философскихъ занятій въ университетѣ. Если мы станемъ требовать отъ студентовъ, чтобы они покорно, на вѣру, усвоивали ту или другую систему, полагали ее въ основаніе своихъ занятій и руководство въ жизни, то должны также имѣть ручательства въ томъ, что именно эта система есть истинная, а не какая либо другая, и притомъ обладать деспотическими склонностями къ уничтоженію всякой личной свободы, а въ иныхъ случаяхъ,

можетъ быть, должны будемъ нарушить и спокойствіе совѣсти. Намъ кажется, что, при изученіи философіи въ университетѣ, главная задача студента состоитъ въ томъ, чтобы онъ ознакомился со всѣмъ предыдущимъ ходомъ этой науки, а въ особенности, чтобы вооружился истинною житейскою мудростью, короче сказать — чтобы научился философствовать. Къ этому преимущественно и стремились величайшіе философы древности, чрезъ это становились великими ихъ школы, и по этому-то, на примѣръ, Платнеръ (*Platner*), который, какъ извѣстно, не хотѣлъ блеснуть новою системою, такъ высоко и цѣнится такими людьми, какъ Эйхштетъ (*Eichstädt*), бывшими его учениками (58).

Если обратить вниманіе на методъ, то единственный способъ, научающій студента философствовать и допускающій полное освоеніе съ какого-нибудь системою и отчетливое и опредѣленное воспріятіе практическихъ идей, заключается въ такомъ руководствѣ профессора, благодаря которому студентъ привыкаетъ къ самостоятельному умозрѣнію. Послѣднее-же даетъ студенту возможность изъ противорѣчивыхъ взглядовъ, какъ-бы изъ себя самого, выводить положеніе за положеніемъ и связывать ихъ. Чрезъ это не только достигается гибкость и ясность въ мышленіи и общія идеи, составляющія полную его собственность, но ему дается также свобода выработать самостоятельный взглядъ. Потомъ, когда студентъ успѣетъ въ умозрѣніи, къ этимъ занятіямъ должны присоединяться связныя устныя изложенія, съ яснымъ планомъ и строгимъ развитіемъ мысли, не исключительно аподиктического характера, дабы онъ также пріучился понимать связныя научно-философскія изложенія. Наконецъ, должны слѣдовать письменныя разсужденія и диспуты между самими студентами. Матеріаломъ для обоихъ послѣднихъ упражненій можетъ удобно служить практическая философія.

Безусловная необходимость для педагога занятій по антропологіи, фізіологіи, искусствамъ и всеобщей энциклопедіи доказана. Хотя и безъ того изученіе упомянутыхъ наукъ прилично каждому, кто претендуетъ на высшее образованіе, и хотя эти науки, особенно энциклопедія, по извѣстнымъ уважительнымъ причинамъ требуются уже въ старшихъ классахъ гимназіи, а еще болѣе въ высшихъ реальныхъ училищахъ, но никому изъ богослововъ, филологовъ и проч. не приходится въ голову пополнить въ университетѣ пропущенное въ школѣ и посѣщать лекціи по антропологіи и фізіологіи. Лекцій же объ искусствѣ, исторіи искусствъ и т. п., а также о всеобщей энциклопедіи

къ несчастію посѣщать онъ не можетъ, по той простой причинѣ, что ихъ не читаютъ.

Мы видимъ слѣдовательно, что университетъ также не всегда снабжаетъ будущаго учителя и воспитателя нужными научными знаніями, а особенно не въ томъ видѣ, въ какомъ они необходимы для педагогическихъ цѣлей. Также мало развивается въ немъ необходимая острота и правильность сужденія. Подтверженія этому, преимущественно первому, мы находимъ въ часто раздающихся жалобахъ 1) на незнаніе многими учителями и духовными лицами такихъ вещей, которыя не совсѣмъ чужды ихъ специальности, и 2) на то, что тѣ и другіе излагаютъ учебные предметы въ школахъ такъ, какъ это можетъ быть пригодно для университета, но вовсе не для школы. Весьма естественно, что молодые учителя хотятъ славиться тѣмъ, что переносятъ способъ университетскаго преподаванія въ школу, ибо гдѣ-же имъ было выучиться превращенію специальныхъ наукъ въ школьно-учебныя, и примѣненію вмѣсто систематическаго хода — психологическаго, который принавивляется къ естественному развитію юношества.

Насколько безуспѣшно стараются устранить поводъ къ первой жалобѣ самыя строгія распоряженія правительства и убѣдительнѣйшія увѣщанія знатоковъ, достаточно и неопровержимо показываетъ намъ опытъ. Всегда есть, и всегда найдутся, средства обойти эти распоряженія, и если бы даже дѣйствительно всѣ студенты посѣщали всѣ обозначенныя лекціи, и эти посѣщенія подвергались строжайшему контролю, но и такія принудительныя мѣры школьнаго характера относительно взрослыхъ людей никогда не принесутъ желаемыхъ плодовъ: ихъ тогда только можно ожидать, когда возбуждены будутъ нравственные инстинкты учащихся.

Можетъ быть, по поводу второй жалобы, ктонибудь подумаетъ, что въ университетѣ не слѣдуетъ обращать особеннаго вниманія на изложеніе отдѣльныхъ учебныхъ предметовъ для школьной практики, такъ какъ въ немъ учатъ педагогикѣ, въ которую входитъ и методика. Противъ этого, однакоже, надобно возразить, что методика, конечно, даетъ указанія, какъ учитель долженъ преподавать учебные предметы въ различныхъ школахъ, но она никогда не беретъ, да и не можетъ взяться, за доставленіе самаго матеріала, обработаннаго, какъ слѣдуетъ, въ отдѣльныхъ частяхъ. Далѣе, нельзя требовать отъ начинающаго учителя, чтобы онъ прямо собралъ весь матеріалъ по всѣмъ правиламъ дидактики и обработалъ

его, сообразно потребностямъ преподаванія, ибо это во всякомъ отношеніи превышаетъ его силы. Вѣдь, поистинѣ, не легкое дѣло знать, какъ, на примѣръ, при объясненіи какого либо классика, въ строго послѣдовательномъ порядкѣ расположить массу связныхъ однородныхъ примѣчаній, на которыя могутъ быть разложены содержаніе и форма, а затѣмъ сколько при каждомъ мѣстѣ автора надо сообщить, а въ другомъ, однородномъ, соблюдая планъ, добавить, дабы, наконецъ, получился цѣльный на него взглядъ. — Столь-же мало можетъ замѣнить желаемое руководство профессора множество школьныхъ изданій классиковъ, и безчисленные учебники, составленные по другимъ учебнымъ предметамъ; ибо и безъ особенно-значительнаго педагогическаго такта, съ перваго-же взгляда, можно видѣть педагогическую непригодность большинства тѣхъ изданій *in usum scholarum*, которыя даютъ намъ болѣе, нежели одинъ текстъ. Они если не бьютъ на карманъ, то часто бываютъ составлены людьми, которые никогда не заботились, да и не хотятъ заботиться о педагогикѣ, и только ищутъ случая сдѣлаться извѣстными въ литературѣ и выставить на показъ свои ученыя знанія, а между тѣмъ мы не имѣемъ права быть слишкомъ требовательными. Не лучше руководства и по прочимъ предметамъ. Но еслибы даже всѣ они были превосходны, все таки дѣло въ жалкомъ положеніи, когда учителю приходится только изъ руководства заимствовать указанія на то, въ какомъ видѣ и порядкѣ онъ долженъ излагать предметъ. Даже самый лучшій учебникъ въ рукахъ учителя, не знающаго заранѣе, какъ ему дѣйствовать, остается всегда непригоднымъ, а учитель, зависящій въ своемъ преподаваніи единственно отъ учебника, есть бездушная и бесполезная машина; до того никогда не унижится человѣкъ, одаренный хотя нѣкоторымъ талантомъ и достигшій, благодаря научнымъ занятіямъ, нѣкоторой педагогической самостоятельности. Итакъ университетъ долженъ пополнить какой-то пробѣлъ; ибо гдѣ-же иначе это можетъ быть сдѣлано? Но какимъ образомъ онъ можетъ выполнить, это иной вопросъ. Выполнить онъ можетъ, во первыхъ, тѣмъ, чтобы въ университетѣ на особенныхъ лекціяхъ главные учебные предметы, именно, исторія, филологія и математика, излагались такъ, какъ это пригодно для школы, съ подробнымъ указаніемъ основныхъ причинъ внутренняго ихъ расположенія и порядка, и во вторыхъ, чтобы студентамъ педагогики даны были достаточныя указанія, какъ имъ самимъ разрабатывать предметы школьнаго преподаванія по предписаннымъ планамъ.

Еслибы въ университетѣ заботились, чтобы всѣ, посвятившіе себя изученію педагогики, получали возможность усвоивать необходимое научное образованіе, то оставалось бы лишь соответственнымъ образомъ побудить ихъ воспользоваться и въ дѣйствительности, какъ слѣдуетъ, такимъ удобнымъ злучаемъ, по тому что здѣсь все дѣло въ томъ, чтобы посредствомъ какъ бы предварительной жизненной подготовки въ будущему званію, ясно и наглядно изобразить то, что впослѣдствіи будетъ необходимо нужнымъ; а самое дѣйствительное для сего средство — опять таки учрежденіе педагогической семинаріи. Такое заведеніе учитожаетъ всѣ вредныя предразсудки и недостатки педагогики; оно поощряетъ ко всякой научной дѣятельности и доставляетъ больше всего возможности въ ней упражняться. Оно вызываетъ потребность въ философіи и даетъ поводъ не только къ чисто философскимъ бесѣдамъ и разсужденіямъ, именно, о психологіи и практической философіи, но и къ таковымъ-же философско-педагогическаго характера. Эти занятія по этому самыя лучшія для юношей, ибо не теряются на обширномъ полѣ чисто отвлеченнаго умозрѣнія, но руководятся опытомъ, и, представляя возможность провѣрить результаты умозрѣній тотчасъ въ жизни, носятъ съ собою задатокъ всегда возрастающаго интереса. Въ этомъ заведеніи непрерывно познаютъ, что цѣль образованія заключаетъ въ себѣ многосторонность и трудятся надъ осуществленіемъ этой цѣли въ другихъ; чрезъ это пробуждается стыдъ за свою собственную односторонность и рождается стремленіе удалить ее изъ себя. Въ этихъ заведеніяхъ научаются теоретически и практически познавать изреченіе, что „юность имѣетъ задатки на все“, но что эти задатки должно сохранять и питать. Мы исполняемся радостію, что находится еще въ возрастѣ, когда есть возможность нагнать пропущенное для блага собственнаго и другихъ. Филологія, исторія, географія, математика, естественныя науки и отечественный языкъ пользуются здѣсь должнымъ уваженіемъ, и должны быть хорошо поставлены, потому что безъ нихъ нельзя достигнуть педагогическаго образованія; въ занятія древней исторіей здѣсь только проникаетъ настоящій духъ, а взглядъ на юношество снабжаетъ ихъ самымъ богатымъ комментариемъ. И хотя въ такой семинаріи не всегда возможно всѣ науки преподавать такъ, какъ это пригодно для школъ, всетаки она доставляетъ возможность давать студентамъ руководство для собственной педагогической работы учебныхъ предметовъ школы; она побуждаетъ студента къ частнымъ

самостоятельнымъ занятіямъ по нѣкоторымъ наукамъ, по коимъ въ университетѣ, можетъ быть, не было обращено никакого вниманія. *Docendo discimus* — старая, часто употребляемая, однако не избитая пословица блестящимъ образомъ можетъ доказать свою приложимость въ педагогической семинаріи. Нигдѣ не представляется большей возможности пробуждать дремлющихъ, оживлять неподвижныхъ, предубѣжденныхъ выводить изъ заблужденія и мало свѣдущихъ обогатить знаніями.

3.

Какъ полное невѣжество, такъ и поверхностное знаніе, обыкновенно, сопровождаются заносчивостью, даже довольно сильною огрубѣlostью, Молодой человѣкъ, обнаруживающій въ своихъ поступкахъ положительность и нѣкоторое самолюбіе, нравится всѣмъ, такъ какъ въ этихъ свойствахъ мы, и нерѣдко вполне справедливо, усматриваемъ доказательство его внутренней силы; но если эти двѣ добродѣтели выражаются въ аляповатое самомнѣніе и наглую притязательность, то производятъ отталкивающее впечатлѣніе. Разумѣется, не про всѣхъ заносчивыхъ молодыхъ людей можно сказать, что они совершенные невѣжды, хотя свѣдущему человѣку лучше всего извѣстно, какъ мало онъ знаетъ. Часто самое сознаніе молодыми людьми того, что они прилежно и небезуснѣнно занимались, а поражаетъ въ нихъ эту заносчивость. Они, по юношескому своему неблагоразумію, гордятся прибрѣтенными сокровищами, забывая, сколько еще остается прибрѣтать. Но, чѣмъ бы ни вызывалась эта заносчивость, несомнѣнно, что одержимые ею мало или совсѣмъ не годятся въ педагоги. Педагоги должны приближаться къ святилищу своей науки смиренно, медленно и съ молитвенными руками. Никому сознаніе собственной слабости не приноситъ болѣе пользы, какъ педагогу; его стремленія должны быть направлены къ высшей, достижимой образованіемъ и благородствомъ духа, степени совершенства — къ прибрѣтенію способности относиться ко всѣмъ скромно, терпѣливо и снисходительно. Но никакое занятіе не поощряетъ такъ и не усиливаетъ заносчивости, какъ педагогическая дѣятельность; этой порчѣ подвергаются въ особенности умы односторонніе, мелкіе и посредственные. Собственные недостатки, заслоняемые сознаніемъ превосходства въ свѣденіяхъ надъ учениками, ими очень часто не замѣчаются. Мало того, случается къ сожалѣнію часто и такъ, что молодые люди, прочитавшіе нѣсколько педагогическихъ сочиненій, дававшіе годъ или два частные уроки или

состоявшіе домашними учителями или преподававшіе въ какомъ-нибудь училищѣ, не имѣя, по этому, почти никакого понятія о воспитаніи и обученіи, тѣмъ не менѣе считаютъ себя образцовыми преподавателями, уклоняются отъ дальнѣйшаго изученія педагогики и относятся свысока ко всякому наставленію (60). Къ несчастью, это излишнее самоиѣніе и заграждаетъ имъ на всегда путь къ педагогическому совершенствованію, такъ какъ опытъ показываетъ, что вмѣсто ежедневно возрастающихъ успѣховъ въ итогѣ ихъ дѣятельности замѣчается постоянное пониженіе. Поэтому, если не ради ихъ самихъ, то ради младшихъ, соблазняемыхъ примѣромъ старшихъ, мы обязаны настойчиво выставять послѣднимъ на видъ ихъ недостатки.

Другой видъ заносчивости, при томъ самый пагубный вслѣдствіе полной своей незаконности, поражается политическими мечтаніями. Молодые люди, объятые ими, чувствуютъ, что грезящаяся ихъ воображенію золотая будущность, наискорѣйшее водвореніе которой они считаютъ своимъ долгомъ, лучше всего подготавливается воспитаніемъ. И вотъ начинаютъ они съ тою же увѣренностью, съ которою создаютъ себѣ цѣль и всѣ средства для осуществленія ея во всѣхъ отрасляхъ государственной жизни, судить и о воспитательныхъ мѣрахъ. Они поголовно непогрѣшимы въ своихъ взглядахъ и намѣреніяхъ, и никакимъ дѣльнымъ словомъ, никакимъ добрымъ совѣтомъ ихъ не вразумить; но чѣмъ-же это кончается? Дикостью взглядовъ и полной педагогической непригодностью, потому что за возвращеніемъ завиральныхъ идей забывается приобрѣтеніе реальныхъ знаній. Для того-же чтобы спасти этихъ несчастныхъ и направить мечтательныя стремленія ихъ на истинный путь, надо окончательно искоренить угрожающій имъ гибелью ядъ. Всякія мечтанія коренятся въ невѣжествѣ и ложной увѣренности, что мы въ какомъ-либо отношеніи превосходимъ всѣхъ остальныхъ; спутники этихъ заблужденій суть огрубѣлость нравовъ и нетерпимость, выдаваемая однакоже за священную ревность. Если же подобнымъ ревнителямъ надлежащимъ образомъ уяснить, какъ мало извѣстны имъ нужды міра и ихъ собственныя, какъ мало они знаютъ тѣ средства, которыя въ состояніи преобразовать міръ къ лучшему, какія они скудныя и нелѣпыя понятія имѣютъ о педагогикѣ и какъ тщательно нужно изучать ее теоретически и практически, если отъ ея вліянія мы ожидаемъ лучшей будущности, тогда вѣра ихъ въ превосходство своихъ взглядовъ сама собою рушится, а грубость и нетерпимость замѣняются скромнымъ стремленіемъ къ само-

образованію и желаніемъ съ искреннею любовью и по мѣрѣ силъ трудиться на пользу другихъ. Они поймутъ тогда, что для этого нужно серьезно, горячо и усиленно приняться за изученіе педагогики.

Сильнѣе, чѣмъ отсутствіе обширнаго и основательнаго научнаго образованія и непомѣрная заносчивость студентовъ, бросается въ глаза отсутствіе интереса къ наукѣ, разгуль, въ которомъ многіе погрязаютъ. Иногда, кромѣ того, они не обладаютъ чувствомъ виѣшняго приличія, мягкостью пріемовъ, ни малѣйшею истинною тактичностью въ жизни. Радуюсь избавленію отъ дѣйствительно мучительнаго подѣ часъ обученія и тяжкаго школьнаго ига, молодой студентъ, какъ говорится, старается въ университетскіе годы насладиться жизнью, особенно если онъ чрезъ нѣсколько лѣтъ опять долженъ войти въ тѣсныя, по отношенію къ остальнымъ людямъ, рамки. Неужели-же мы его одного признаемъ виновнымъ въ томъ, что онъ не привыкъ къ болѣе возвышеннымъ неслажденіямъ и набрасывается на увеселенія, болѣе и болѣе удаляющія его отъ назначенія его, какъ челоѣка и гражданина? Даже тогда, когда и семья и школа дали ему такое воспитаніе, что онъ поступаетъ въ университетъ неиспорченнымъ, онъ, какъ это ежедневно доказываетъ опытъ, не огражденъ вполне отъ порчи: уже древніе очень хорошо понимали, что въ незрѣломъ юношескомъ возрастѣ играютъ сильнѣе всего страсти и что имъ постоянно нужно создавать какой-нибудь нравственный противовѣсъ, хотя бы только въ видѣ, такъ сказать, отводнаго занятія. Поэтому-то славившіеся въ древности законодатели и сдерживали юношей ограниченіями ихъ правъ въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ, дѣйствительно слишкомъ стѣснительными, но ограждавшими все таки государство отъ опасныхъ безпорядковъ [Ср. *Cramer, Gesch. d. Erz. u. d. Unterr.*, стр. 187, 244, 245]. А древнимъ (замѣтьте!) не приходилось опасаться (не въ укоръ будетъ сказано!) университетовъ, гдѣ юноша разомъ изъ прежней жизненной обстановки вступаетъ въ новый, почти невѣдомый міръ, и притомъ, не сдерживаемый никакою уздою, ничьимъ руководствомъ, предоставляется вполне самому себѣ. Чрезвычайно много способствуетъ порчѣ юношей безтолковое къ нимъ отношеніе со стороны университетскаго персонала. Съ одной стороны, обходятся съ ними какъ съ важными уже лицами, которыя въ состояніи сказать вѣское слово о наукѣ, политикѣ и т. д., и забываютъ, что отъ школьной скамьи до аудиторіи одинъ только шагъ и что многіе на школьныхъ скамейкахъ не достигаютъ еще зрѣлости. Съ другой стороны, къ большинству студентовъ часто относятся какъ-то

пренебрежительно, тщательно стараясь отстранять ихъ какъ можно дальше отъ всѣхъ общественныхъ кружковъ. Неудивительно поэтому, если молодые люди, и притомъ почти не научившіеся еще пользоваться свободою университетской жизни, вслѣдствіе отношеній къ нимъ перваго рода усваиваютъ дерзкіе и отталкивающіе приемы, а отношеніями втораго рода побуждаются искать отдохновенія и наслажденія въ безобразныхъ кутежахъ и другихъ безпутствахъ. При такихъ условіяхъ невозможно ожидать отъ студентовъ горячей преданности наукъ, стремленія жить только въ ней и для нея. Сравнительно только немногіе отдаются въ университетѣ наукъ съ напряженнымъ прилежаніемъ: первыя два или три полугодія проводятся почти всегда безъ всякой научной дѣятельности; постоянной и систематической по крайней мѣрѣ она никогда не бываетъ. Но кто будучи юношей, или даже въ ранней молодости (когда, впрочемъ, не всегда можно ожидать самостоятельнаго познанія добра и когда часто и другіе не разъясняютъ его), не привыкъ къ непрерывной и цѣлесообразной дѣятельности и тѣсно связанному съ нею неуклонному исполненію своихъ обязанностей, тотъ и въ болѣе зрѣломъ возрастѣ рѣдко обладаетъ этими добродѣтелями. Безъ этихъ-же качествъ молодой человѣкъ менѣе всего годится въ учителя или воспитатели, потому что, напоминаясь, ни одно занятіе не требуетъ большей энергіи и вѣрности долгу, какъ занятіе педагога. Если-же такой человѣкъ позднѣе начинаетъ трудиться, то онъ дѣлаетъ это обыкновенно только *ad panem lucrandum et ad Martham alendam*. Бываетъ однако и такъ, что любовь къ наукъ превозмогаетъ, и изъ самаго разнузданнаго забіяки вырабатывается усерднѣйшій труженикъ, нравственнѣйшій человѣкъ, заботливѣйшій и полезнѣйшій другъ и руководитель юношества, потому что онъ по собственному опыту знаетъ угрожающіе послѣднему соблазны и ихъ послѣдствія. Шероховатости-же виѣшнихъ его приемовъ сглаживаются общеніемъ съ другими людьми. Но гораздо чаще слѣды грубыхъ студенческихъ манеръ не исчезаютъ, не пропадаетъ отвращеніе къ серьезному труду, а можетъ быть даже усиливается, благодаря необходимому, но ненавистному напряженію въ послѣднее время пребыванія въ университетѣ; обязанности-же, налагаемыя должностію, исполняются только потому, что отъ исполненія ихъ зависитъ существованіе. Каковъ по этому нравственный ихъ обликъ и проистекающее отсюда вліяніе, особенно на юношество? Многіе однимъ примѣромъ своимъ уже соблазняютъ ввѣренное имъ юношество, а если и нѣтъ, то развѣ довольно того, что юношество не соблазняется?

Воспитатель и учитель не долженъ ли, напротивъ, быть путеводителемъ юношества въ каждой добродѣтели, словомъ и дѣломъ? А развѣ это возможно, если онъ самъ не добродѣтеленъ? И такъ, если мы не хотимъ подвергать свое юношество возможности портиться, если не хотимъ ввѣрить судьбу его, такъ сказать, азартнымъ игрокамъ, то примемъ все мѣры для огражденія или, если это возможно, исцѣленія отъ нравственнаго поврежденія людей, призванныхъ образовать наше юношество. Спартанской дисциплиной или монастырскимъ принужденіемъ этого однако не достигнешь. Какъ рѣдко подобныя мѣры ведутъ въ наше время къ желаемой цѣли и какъ мало приносятъ пользы наукѣ, мы можемъ подтвердить данными изъ собственнаго нашего опыта.

Другой разрядъ состоитъ изъ тѣхъ студентовъ, которые, по какой-то механической привычкѣ или дѣйствительно изъ любви къ наукѣ, прилежно занимаются и сторонятся грубыхъ и буйныхъ выходокъ, и всетаки, не показываясь или не желая показываться въ люди, выносятъ изъ университета незнакомство съ жизнью и неуклюжую неповоротливость во всѣхъ житейскихъ обстоятельствахъ. И они своей неловкостью нерѣдко будутъ попадать въ просакъ какъ воспитатели, а не знаніемъ свѣтскаго обращенія и отсутствіемъ житейской опытности сократятъ на половину успѣшные результаты самыхъ честныхъ своихъ трудовъ. Еще менѣе годятся въ воспитатели слащавые и прилизанные франтики, которымъ, благодаря ихъ фатовскому кокетству, комплиентамъ и плоскому пустомельству, тщеславными дамами приписывается тонкость обращенія и любезность. Подобный образъ мыслей уже самъ по себѣ болото, которое всасываетъ все, болѣе возвышенныя, благородныя чувства, всякое высреннее пареніе духа, всякую силу и науку. „Что малообразованный и неуклюжій человѣкъ по достоинству стоитъ выше черезъ чуръ изысканнаго и поврежденнаго неправильнымъ образованіемъ — это неопровержимая истина“, говоритъ *Baumgarten-Crusius* [*Briefe über Bildung in Gelehrtenschulen*, стр. 33]: „изъ перваго посредствомъ серьезнаго обращенія и выправки, посредствомъ полировки твердой массы и срѣзыванія тунейдныхъ вѣтвей еще можно сдѣлать порядочнаго человѣка. Второй-же на всю жизнь остается изнѣженнымъ полумущиной, худосочнымъ и безсильнымъ, безъ своего ума и безъ возвышенныхъ стремленій: двигающимся, мыслящимъ и чувствующимъ лишь по законамъ моды; и поглощается онъ потокомъ времени, не принеши пользы и не оставивши, по вѣчной своей незрѣлости, никакой по себѣ памяти“. Для устраненія этихъ золъ

среди тѣхъ студентовъ, которые какъ, будущіе воспитатели, могутъ во многихъ заронить смертоносныя сѣмена, существуетъ только два способа, которые надлежитъ соединить. Во первыхъ, слѣдуетъ выпускать въ университетъ только умственно зрѣлыхъ юношей; во вторыхъ, надо позаботиться о доставленіи имъ, кромѣ посѣщенія лекцій, недостаточно ограждающаго ихъ отъ названныхъ золъ, дѣятельности систематической, непрерывной, отвлекающей ихъ отъ лѣни, отъ безнравственной жизни и отъ всякой нелѣпости. Эту дѣятельность должны окрылять высшіе интересы и вмѣстѣ съ тѣмъ она сама собою должна доставлять удовлетвореніе и, если возможно, заблаговременно способствовать болѣе близкимъ дружественнымъ сношеніямъ со свѣтомъ. То и другое, насколько это вообще возможно, дается только педагогическими семинаріями. Учители, подготовленные семинаріями и достаточно ясно сознающіе цѣль своихъ педагогическихъ занятій, чтобы не дѣлать дѣла на половину, изъ школы не выпускаютъ незрѣлыхъ еще юношей; но еще рѣшительнѣе семинарія вліяетъ на самое дѣло воспитанія. Уже прежде чѣмъ студентъ поступаетъ или имѣетъ право поступить въ педагогическую семинарію, она оказываетъ на него благотворное вліяніе, принуждая его, на первыхъ-же порахъ пребыванія въ университетѣ, застаться всѣми тѣми свѣденіями, которыя открываютъ доступъ въ семинарію. Затѣмъ, будучи семинаристомъ, онъ побуждается къ непрерывному, стремящемуся къ опредѣленной цѣли, усердному труду. Вялость и лѣнь не терпятся, и семинаристъ постоянно долженъ строго исполнять свои обязанности. Уже и такъ каждый достаточно ясно ощущаетъ недостатки свои въ практическихъ упражненіяхъ, но директоръ можетъ внушительно указать ихъ различными способами. Во всякомъ случаѣ, такіе приемы сильно потрясаютъ самодовольство и заносчивость; а разъ вѣра въ непогрѣшимость въ какомъ-нибудь отношеніи подорвана, то съ теченіемъ времени семинаристъ начинаетъ день о то дня тщательнѣе присматриваться ко всякому знанію, ко всякому поступку: онъ старается во всѣхъ отношеніяхъ пополнить пробѣлы въ своихъ занятіяхъ и совершенствовать уже добытое; въ обращеніи онъ становится уступчивѣе и прямѣе, особенно съ людьми опытными; возрастаетъ самолюбіе, законное въ силу повышенія его достоинствъ, и вмѣстѣ съ тѣмъ любовь къ наукамъ, вліяніе которыхъ на подъемъ нравственныхъ его качествъ становится все болѣе и болѣе ощутительнымъ. Тогда принудительное казенное изученіе педагогики или стремленіе къ какому-нибудь связанному съ этими занятіями матеріальнымъ

выгодамъ замѣняются истинною любовью къ дѣлу воспитанія. Продолжительное изученіе педагогики, въ особенности-же практическія упражненія въ обученіи (если нѣтъ постороннихъ неблагопріятствующихъ причинъ) знакомятъ ихъ со своеобразными, привлекательными чертами юной природы; внушаютъ имъ убѣжденіе, что они, хотя и въ незначительной мѣрѣ, потрудились для юношества, и даютъ имъ возможность прослѣдить плоды всѣхъ понесенныхъ ими трудовъ и стараній. Послѣ такихъ занятій только черствые сердцемъ не проникнутся умиленіемъ и готовностью посвятить жизнь свою юношеству. Эта-то любовь къ юношеству и сообщаетъ педагогической жизни все ея обаяніе; съ возникновеніемъ этой любви юноша-преподаватель достигъ всего: душа его раскрывается, онъ болѣе сочувствуетъ всякому преуспѣванію челоуѣчества. Важно-же то, что никакое занятіе не можетъ въ большей мѣрѣ преисполнить еще не вполне отшатнувшася отъ Бога юношу истинною религіозностью, какъ ежедневное проявленіе благодати Божіей на предметъ его попеченій. Онъ старается подавать примѣръ своимъ возлюбленнымъ питомцамъ во всякой добродѣтели, онъ желаетъ служить имъ образцомъ прилежанія, серьезности, любви къ Богу, стремленія ко всему хорошему, истинному и прекрасному; онъ видитъ ихъ хорошія стороны и слѣдитъ за ихъ недостатками, старается доискаться ихъ корней, узнаетъ въ недостаткахъ питомцевъ свои собственныя, и заботясь объ исправленіи первыхъ, облагороживаетъ самого себя. Педагогическая семинарія собираетъ директора и учащихся, членовъ и питомцевъ воспитательныхъ и образовательныхъ заведеній, связанныхъ съ нею, какъ-бы въ одну семью; ихъ соединяетъ общее стремленіе къ самой возвышенной цѣли. Каждый, видя предъ собою всѣхъ остальныхъ, принужденъ къ постоянному бдительному наблюденію за самимъ собою, чтобы не дѣлать промаховъ, послѣдствія которыхъ могутъ быть очень чувствительны для него. Часто дѣти, получившія дома хорошее образованіе, въ отношеніи внѣшнихъ пріемовъ болѣе вліяютъ на своихъ воспитателей, чѣмъ послѣдніе на нихъ; это происходитъ отъ того, что они отличаются болѣе утонченными нравами и манерами, чѣмъ сами воспитатели. Затѣмъ, благодаря рекомендаціи директора или-же проявленной ими дѣятельности, семинаристамъ легко открывается доступъ въ порядочныя семейства учениковъ. Насколько такія знакомства, особенно съ достойными матерями семействъ, добровольными и снисходительными руководительницами своихъ дѣтей, способствуютъ образованію молодыхъ людей, это каждый изъ моихъ читателей не

меньше моего испыталъ на себѣ, а, поэтому, и не потребуеть доказательствъ. Молодой человѣкъ въ такомъ обществѣ пріобрѣтаетъ свѣтскій лоскъ и необходимые приемы общежитія и часто находитъ облегченіе въ своемъ, можетъ быть, тяжкомъ матеріальномъ положеніи. Но главнымъ образомъ не совсѣмъ еще черствый человѣкъ, видя семейное счастье и, можетъ статься, будучи даже участникомъ его, проникается не разъ сердечною, умилительною радостью, обогащается самыми священными чувствами и сверхъ того накапливаетъ запасъ прекраснѣйшихъ правилъ житейской мудрости, едвали гдѣ-либо иначе почерпаемыхъ.

Но далѣе, что-же порождаетъ въ юношѣ несбыточные желанія и побуждаетъ его къ опрометчивымъ поступкамъ? Что у иныхъ подтачиваетъ всю ихъ силу и даетъ имъ погрязнуть въ тинѣ обыденности и пошлости? Причина послѣдняго явленія кроется въ отсутствіи воодушевляющихъ идеаловъ, причина перваго — въ отсутствіи истинныхъ идеаловъ. „Если вы, подающій большія надежды, другъ мой, — говоритъ опытный и почтенный мужъ одному юношѣ [*Briefe über das Studium der Wissenschaften* и т. д. v. *Joh. Georg Müller*] — начертаете себѣ самый блестящій идеаль желаемаго вами дальнѣйшаго образованія и вообще цѣли вашей жизни и съ воодушевленіемъ приступите къ дѣлу, то я отнюдь не испугаюсь. Вы должны носить въ душѣ великій образецъ, къ которому должны стремиться. Онъ въ ваши лѣта чрезвычайно полезенъ и почти необходимъ, если вы желаете двинуться съ мѣста. Онъ будетъ возбуждать васъ, и еслибы даже цѣль ваша, повидимому, отодвигалась все дальше отъ васъ, то вы всетаки уйдете несравненно дальше не имѣющихъ предъ собою никакой, кромѣ развѣ куска хлѣба или развеселой шутки, называемой кредитомъ и ограничивающейся только нѣкоторыми лицами, живущими въ одномъ городѣ.“

Какой же болѣе достойный и сулящій счастье идеаль можетъ предстать предъ душою юноши, какъ не изученіе человѣка и стремленіе къ облагороженію его? Какую душу онъ не вдохновитъ высшими порывами, болѣе возвышенными воззрѣніями на жизнь? Что-же иное можетъ предотвратить совращеніе легко заблуждающихся умовъ превратными идеалами и пагубными какъ для государства, такъ и для человѣчества мечтаніями или наставить ихъ на путь истинный? Порядокъ, трудолюбіе, аккуратность, приличіе, любезность и направленная къ высшей цѣли человѣка дѣятельность, безъ исключенія во всѣхъ, отдающихся ей, непремѣнно производящая подъемъ духа, не противны истинной уни-

верситетской свободѣ. По этому и педагогическая семинарія не можетъ никогда отнестись къ этой свободѣ враждебно или даже создавать ей препоны; напротивъ, первая-то именно и должна быть признана ея храмомъ, въ которомъ ей по истинѣ воздается почтеніе и вѣчное поклоненіе [*Schwarz, Die Schulen*, стр. 268: „Академическая семинарія поощряетъ эту свободу, доставляя студентамъ возможность высказывать самостоятельно мысли, провѣрять правильность ихъ чужими доводами и доказывать почтеніе къ руководителю своему тѣмъ, что научаются отъ него стоять на своихъ ногахъ и вступать на поприще по свободному выбору“.]

Мы должны здѣсь указать еще на одну выгодную сторону практ. упражненій педаг. семинарії для многихъ студентовъ. Правда, она мало цѣнится, но всетаки заслуживаетъ особеннаго вниманія.

Извѣстно, какое большое значеніе имѣетъ для воспитателя здоровое тѣло и свѣтлая душа и насколько отъ нихъ зависятъ его успѣхи. Но этими качествами не всегда обладаютъ молодые люди, желающіе посвятить свои труды дѣлу воспитанія; напротивъ, мы замѣчаемъ у нихъ иногда, какія-бы тому ни были причины, какую-то жалкую ипохондрию, брюзгливость, уходящую въ себя вдумчивость, странную меланхолію. Если эти недуги не излѣчиваются во время, то такіе молодые люди становятся почти совсѣмъ непригодными для избраннаго ими призванія; о состоящихъ въ ихъ вѣдѣніи остается только пожалѣть. Такъ какъ противъ подобныхъ недуговъ лучшими средствами считаются оживленныя общества, всею душою предающіяся невинному веселію, и опредѣленная, направленная наружу постоянная дѣятельность, то ни въ чемъ нельзя найти лучшаго лѣкарства, какъ въ воспитаніи свѣтлаго, прямодушнаго юношества, если только требуемое для этого напряженіе не слишкомъ велико. Полезно это занятіе потому, что юные питомцы такъ часто приводятъ въ движеніе душу и тѣло, какъ-бы заставляють душу воспитателя выступить наружу, принуждаютъ принимать участіе въ своихъ дѣлахъ и надѣляютъ ее блаженною радостью. Не думайте, что эта выгода отъ воспитанія юныхъ существъ дается въ удѣлъ страдающимъ названными недугами юношамъ вездѣ, а не только преподаваніемъ въ стѣнахъ педагогической семинарії: только здѣсь онъ смотритъ съ правильной точки зрѣнія на всѣ трудности и непріятности, сопряженныя съ воспитаніемъ юношества, не смущается и не терзается сомнѣніями въ правильности своего образа дѣйствій, неизбѣжно усиливающими названные недуги.

4.

Школы, въ которыхъ трудятся учителя, обладающіе въ предметахъ своего преподаванія превосходными знаніями и получившіе вмѣстѣ съ тѣмъ теоретическое и практическое педагогическое образованіе, безусловно можно назвать отлично обставленными. Но школы, гдѣ-бы весь учебный персоналъ поголовно состоялъ изъ такихъ дѣльныхъ людей, до сихъ поръ еще рѣдкость и надолго еще остануся рѣдкостью. Оба названныя преимущества сообразно высказанному уже нами мнѣнію объ изученіи педагогики и прежнихъ способахъ ея, приобрѣтаются только много лѣтъ спустя, такъ что тогда, когда они дѣлаются достояніемъ педагога, пора юношеской свѣжести или уже миновала, или скоро минуетъ. Приговоръ *Herbart'a* (61) о предѣльномъ возрастѣ воспитателя можно считать окончательно установившимся. „Воспитаніе есть дѣло молодыхъ людей такихъ лѣтъ, когда критическое отношеніе къ своей собственной личности встрѣчаетъ наиболѣе отзывчивости, когда, взирая на подростающее вслѣдъ за нами поколѣніе, мы видимъ предъ собою непочатое изобиліе человѣческихъ способностей, сами почерпаемъ силу отсюда и беремъ на себя задачу осуществить возможное, а съ дѣтьми воспитываемъ и сами себя. Эта восприимчивость исчезаетъ не иначе, какъ только со временемъ, потому ли что удовлетворяется или потому, что надежды увядаютъ, а дѣла одолеваютъ. Вмѣстѣ съ нею исчезаютъ и силы и склонность къ педагогическимъ занятіямъ.“ Поэтому-то я и полагаю, что въ учебномъ заведеніи при педагогической семинаріи, въ которомъ, подъ тщательнымъ руководствомъ и подъ постояннымъ неусыпнымъ надзоромъ и наблюденіемъ директора, трудятся молодые люди, обладающіе необходимыми знаніями и поддерживаемые нужными пособіями, и вмѣстѣ съ тѣмъ неустанно стремятся къ само-совершенствованію, тамъ они въ младшихъ и еще болѣе въ среднихъ классахъ выдержатъ сравненіе съ какимъ угодно учебнымъ заведеніемъ. Мало того, во многихъ отношеніяхъ они даже обнаружатъ большія преимущества. Мое личное мнѣніе подтвердилось опытомъ въ семинаріи *Herbart'a* и въ другихъ мѣстахъ (62). Особенно благотворно дѣйствіе педагогической семинаріи на учениковъ въ дисциплинарномъ отношеніи, такъ какъ каждый изъ нихъ, благодаря ея устройству, находится всегда подъ самымъ бдительнымъ надзоромъ. Душа и тѣлесныя силы большинства молодыхъ людей гораздо лучше переносятъ вѣчныя потрясенія, которымъ онѣ при добросовѣтствомъ веденіи дисциплины неизбѣжно подвергаются, чѣмъ

вообще у болѣе пожилыхъ учителей. Первые, согласно законамъ природы, чаще обладаютъ свѣжестью и живостью духа, настолько облегчающей воспитаніе; кромѣ того они менѣе очерствѣли отъ горькихъ испытаній въ жизни, менѣе глубоко и на менѣе продолжительное время угнетаются ударами судьбы, болѣе склонны къ задушевности, откровеннымъ сердечнымъ отношеніямъ и неизмѣнно веселому настроенію духа. Коль скоро учителя вступаютъ въ брачный союзъ, они стремятся къ тихой и покойной семейной жизни, сердце ихъ привязывается къ существамъ, стоящимъ къ нимъ ближе, и поэтому любовь, долженствующая обнимать въ одинаковой мѣрѣ всѣхъ учениковъ, терпитъ ущербъ. Рѣдко у нихъ встрѣчается усердное желаніе заботиться, какъ слѣдуетъ, о своихъ ученикахъ внѣ классныхъ занятій, потому что ихъ собственныя семейныя дѣла возлагаютъ на нихъ инныя заботы и болѣе священныя обязанности. Изъ всѣхъ этихъ причинъ, препятствующихъ женатымъ учителямъ всецѣло отдаваться своимъ занятіямъ, въ жизни молодыхъ воспитателей и учителей мы рѣдко какую-либо увидимъ. Ихъ въ особенности что-то побуждаетъ вліять на другія существа, перелить въ нихъ всю свою духовную жизнь; питомцы относятся къ нимъ сочувственнѣе, потому что чуютъ большую отзывчивость молодаго учителя на ихъ собственныя ощущенія; да притомъ онъ можетъ вполнѣ отдаться имъ, потому что для него болѣе священной обязанности, кромѣ заботы о нихъ, не существуетъ. Но такіе молодые люди, слѣдуетъ предполагать, вслѣдствіе возраста и отсутствія опытности не болѣе-ли склонны къ страстнымъ порывамъ?

Отсутствіе опытности можетъ встрѣчаться и у старшихъ, даже долго уже учительствующихъ людей; они по безчисленнымъ другимъ причинамъ, напр. семейными заботами и другими домашними дразгами, могутъ быть доведены до страстныхъ вспышекъ въ школѣ. Страстныхъ-же порывовъ молодыхъ людей въ педагогической семинаріи нечего бояться, потому что они неустаннымъ тщательнымъ наблюденіемъ со стороны остальныхъ семинаристовъ, готовыхъ порицать всякій подобный промахъ, и особенно надзоромъ директора побуждаются постоянно и строго слѣдить за собою и воздерживаться отъ всякаго опрометчиваго поступка [По результатамъ, полученнымъ въ Лейпцигской семинаріи подъ начальствомъ *Ziller'a*, а въ Іенской подъ начальствомъ *Stoy*, самостоятельное, небольшое училище для практическихъ упражненій съ элементарнымъ и гимназическимъ отдѣленіями, а не соединеніе семинаріи съ учебными заведеніями университетскаго города (реальными училищами

и гимназіями), какъ это предлагалъ Бржоска въ первомъ изданіи, представляетъ самое удобное поле восп.-дидакт. дѣятельности для членовъ семинаріи. Ср. предв. замѣтку къ 4-му отд. Прим. Рейпа].

Мы уже выше говорили о вредѣ, проистекающемъ для школы и для богослововъ отъ временнаго назначенія ихъ, въ видахъ пріобрѣтенія ими необходимыхъ педагогическихъ свѣденій, учителями школъ, и привели причины, обуславливающія такое положеніе дѣла. Весь этотъ вредъ устраняется, если дать богословамъ надлежащее педагогическое воспитаніе и въ педагогической семинаріи. Здѣсь онъ пріучается сознать, что для исправленія должности священника со всѣми ея обязанностями требуется усвоеніе не малаго количества педагогическихъ знаній и что пренебреженіе педагогическими занятіями для него имѣетъ такіа-же вредныя послѣдствія, какъ для всякаго другаго, приступающаго къ подготовительнымъ для своего призванія занятіямъ не съ начала, а съ середины. Онъ привыкаетъ смотрѣть на семинарскія занятія, какъ на продолженіе университетскихъ, и считаетъ столь-же неразумнымъ избѣгать первыхъ, какъ уклоняться отъ послѣднихъ. Исполняя здѣсь, какъ мы показали, любовью къ педагогической дѣятельности, онъ перестаетъ смотрѣть на воспитаніе юношества, какъ на распутье, съ котораго онъ добирается до прихода. Онъ и тогда сохраняетъ горячую привязанность къ школѣ и еще энергичнѣе старается на ея пользу, когда послѣ переходнаго своего положенія пристроится къ мѣсту. Наконецъ, при тѣхъ занятіяхъ, которыя возлагаются на него, какъ на богослова, педагогическою семинаріею, у него останется достаточно свободнаго времени для усовершенствованія своего богословскаго образованія, котораго онъ никогда не долженъ упускать изъ виду; будучи-же, какъ это водится до сихъ поръ, учителемъ въ какой-нибудь школѣ, онъ вслѣдствіе большаго числа порученныхъ ему уроковъ и другихъ обязанностей, часто принужденъ бываетъ вполне забросить свои богословскія занятія. Проводимое богословомъ или филологомъ промежуточное между окончаніемъ курса въ университетѣ и опредѣленіемъ на должность время можетъ обнимать одинъ годъ или нѣсколько лѣтъ. Этотъ срокъ, если имъ хорошо воспользоваться, дозволяетъ запасть достаточною педагогическою опытностью; но какъ-же имъ пользуются, когда кандидату не даютъ опредѣленной, руководимой и контролируемой назначенными отъ правительства людьми дѣятельности? Справедливо замѣчаетъ Hüffel [*Das Wesen und der Beruf des evangelisch-christlichen Geistlichen,*

стр 187, I изд.]: „Если кандидат остается безъ всякаго занятія, предоставленный вполнѣ самому себѣ, то онъ теряетъ больше чѣмъ приобретаетъ, если только не находится подъ вліяніемъ особенно благоприятныхъ обстоятельствъ. Онъ бываетъ въ тягость себѣ самому и другимъ и продѣлываетъ различныя глупости. Слишкомъ мало подготовленный къ научнымъ занятіямъ, потому что при господствующихъ порядкахъ ему недостаетъ основательности свѣдѣній и научности приемовъ, онъ безъ руководства не въ состояніи подвигаться впередъ. Не проникшись, съ другой стороны, въ достаточной мѣрѣ убѣжденіемъ въ важности своего призванія, онъ, выдержавъ грозный экзамень, и не желаетъ глубже вдаваться въ область знаній, которая и такъ уже неизбежно откроетъ ему доступъ къ предмету его желаній, къ приходу“. Нигдѣ кандидатъ не можетъ съ большею для себя пользою провести промежуточное время, какъ въ педагогической семинаріи. Здѣсь онъ постоянно готовится къ своему призванію и непременно будетъ полезенъ связанной съ педагогическою семинаріею школѣ; а затѣмъ и позднѣе, если не пробудетъ въ школѣ до полученія должности, онъ успѣшно будетъ трудиться въ качествѣ ли учителя въ разныхъ школахъ, или въ качествѣ домашняго учителя.

Остановимся здѣсь на минуту на жизни домашнихъ учителей. Она безспорно сопряжена съ многочисленными и значительными неприятностями. Но изъ-за этого педагоги, и еще менѣе богословы, едва имѣютъ право смотрѣть на нее, какъ на несчастіе, котораго надо по возможности далѣе сторониться. Кромѣ того, что на такомъ именно мѣстѣ иной и усвоиваетъ приемы общежитія, эта жизнь представляетъ превосходную школу, дающую богослову возможность узнать многое, необходимо ему нужное и вовсе незамѣнимое никакимъ учителемъ, никакимъ руководствомъ, никакою наукою. Ясно вѣдь, что богословъ, желающій быть истиннымъ отцемъ, пастыремъ своихъ прихожанъ, долженъ глубоко заглянуть въ свойства семейной жизни со всѣми разнообразными ея отношеніями и сплетеніями. Усвоить такой взглядъ онъ нигдѣ лучше не можетъ, какъ въ званіи домашняго учителя. Въ тѣсномъ сожитіи съ людьми разнообразныхъ свойствъ и въ качествѣ очевидца ихъ взаимныхъ отношеній, онъ, будучи безпристрастнымъ наблюдателемъ, направляемымъ и остальными своими, сродственными занятіями, къ той-же цѣли, тутъ безошибочнѣе всего знакомится со всѣми изгибами сердца человѣческаго, со всѣми его потребностями, желаніями и средствами для ихъ удовлетворенія. Но всѣхъ этихъ

выгодъ богословъ лишается, большею частью, вслѣдствіе недостаточнаго педагогическаго образованія. Какъ извѣстно, нынѣ во многихъ странахъ рѣдко берутся въ домашніе учителя богословы: имъ предпочитаютъ кандидатовъ на должность народнаго учителя по той несложной и естественной причинѣ, что названные кандидаты хотя и менѣе учены, но лучше богослововъ умѣютъ передавать свои болѣе скудныя познанія. Мы здѣсь не станемъ изслѣдовать, не происходитъ ли изъ выбора такихъ кандидатовъ въ первоначальные учителя дѣтей, воспитываемыхъ для высшихъ призваній, болѣе скрытый, но столь-же значительный вредъ; достаточно того, что на возможный вредъ не обращаютъ никакого вниманія, и богословъ лишается всѣхъ нравственныхъ выгодъ, доставляемыхъ званіемъ домашняго учителя, въ ущербъ не только себѣ самому, но и тѣмъ, среди которыхъ онъ нѣкогда призванъ будетъ исполнять обязанности священника. И такъ если по названнымъ нравственнымъ причинамъ мы желаемъ, чтобы богослову, усвоившему необходимую педагогическую сноровку, былъ открытъ доступъ къ этой превосходной школѣ образованія, то и въ матеріальномъ отношеніи справедливость требуетъ, чтобы тому, кто въ теченіе университетскаго курса приноситъ нерѣдко такъ много жертвъ, въ промежутокъ между университетскими годами и семинарскими занятіями съ одной, и окончательнымъ опредѣленіемъ на должность съ другой стороны, былъ данъ источникъ честнаго существованія. Но тогда пусть дѣльные молодые люди и не избѣгаютъ званія домашняго учителя, только изъ за непріятностей его. Извѣстно, что и въ самомъ надменномъ семействѣ многія изъ самыхъ тяжелыхъ непріятностей исчезаютъ сами собою, когда члены такого семейства увидятъ предъ собою основательно знающаго свое дѣло человѣка съ приличнымъ и скромнымъ поведеніемъ и всѣми другими, необходимыми для воспитателя качествами. Многія изъ самыхъ досадливыхъ обязанностей потому-то и навязываются домашнему учителю, что онъ на первыхъ-же порахъ не сумѣлъ внушить убѣжденія въ своей педагогической сноровкѣ и вслѣдствіе этого его заставляютъ возмѣстить сдѣланныя изъ-за него издержки — другими услугами.

Послѣ такихъ выгодъ, доставляемыхъ учрежденіемъ педаг. семинарій, говорить ли о той безконечной пользѣ, которая будетъ разливаться по всѣмъ направленіямъ, когда изъ семинаріи будутъ выходить люди, подготовленные къ своему призванію — поступить воспитателями въ семейства или учителями въ училища? Тогда дѣятельность домашняго

учителя не будетъ ограничиваться однимъ, вѣреннѣмъ его попеченію мальчикомъ; напротивъ, онъ сдѣлается воспитателемъ цѣлаго семейства и съ искреннею признательностью будутъ еще вспоминать о немъ и внуки воспитанныхъ имъ. А какая закипитъ дѣятельная, полная воодушевленія и силы жизнь, когда въ школахъ, находящихся нынѣ въ печальномъ запустѣніи, появятся такіе люди и какой онѣ дадутъ прелестный расцвѣтъ! Развѣ не исчезли-бы со временемъ вполнѣ всевозможныя, безчисленныя предрасудки, холодное равнодушіе и покоелюбивая рутина изъ школы? Развѣ не распространились-бы еще больше усердныя попытки доискаться истины и всего благого и ввести ихъ въ жизнь? Не такихъ какъ нынѣ, а вооруженныхъ знаніями и, что еще важнѣе, неизсякающею любовью къ наукѣ и искусствамъ питомцевъ выпускали-бы эти училища? Съ какою любовью и энергіей разрабатывались-бы тогда науки и искусства и какими быстрыми шагами стремились-бы онѣ къ совершенству! И какіе учителя для грядущаго поколѣнія выходили-бы, въ свою очередь, изъ этихъ школъ, въ какой неизмѣримо высокой степени поднялась-бы всенародная культура вслѣдствіе возрастающаго съ каждымъ новымъ поколѣніемъ образованія учителей!

„Будущіе священники“, продолжаемъ мы съ *Gräfe* [въ приведенномъ соч., стр. 64—65] были-бы заинтересованы и воодушевлены дѣломъ обученія и воспитанія; они приобрѣли-бы способность сознательно и съ полнымъ пониманіемъ вліять на домашнее и общественное образованіе. Это-же, въ свою очередь, принесло-бы безконечную пользу государству, потому что, чѣмъ болѣе улучшается воспитаніе въ семействахъ и школахъ, тѣмъ болѣе выигрываетъ отъ этого постепенно и государство: безопасность государства какъ и благосостояніе подданныхъ въ сильной мѣрѣ отъ нихъ увеличиваются. Какой высокой степени совершенства могли-бы достигнуть наши школы, если-бы духовныя лица получали такое основательное педагогическое образованіе, если-бы духовныя лица, призванныя въ качествѣ попечителей училищъ или членовъ высшихъ духовныхъ административныхъ учрежденій руководить дѣлами школы, обладали достаточными свѣдѣніями и основательностью для исполненія своихъ обязанностей! Какъ благотворно дѣйствовали-бы на учителей дополнительные курсы, если-бы ими руководили наставники, близко знакомые съ нуждами школы и учителей, и призванные, поэтому, научать послѣднихъ! Какъ быстро исчезли-бы изъ школъ многіе недостатки и неправильности, если-бы

въ составъ высшаго учебнаго начальства входили только свѣдущіе люди! Какъ быстро смолкли-бы всѣ жалобы на непомѣрное самомнѣніе учителей, когда была-бы устранена одна изъ главныхъ порождавшихъ это причинъ! Съ какою охотою и любовью трудился и дѣйствовалъ-бы хорошій учитель, если-бы его ободрялъ и поддерживалъ человѣкъ, знакомый съ трудностями учительской должности, сочувствующій и любящій школьное дѣло, основательно знающій устройство школы и методы обученія!

„Но мы не продолжаемъ далѣе, такъ какъ выгоды, проистекающія отсюда для государства, церкви и школы, вполне ясны. А если-бы эти выгоды и не вездѣ въ одинаковой мѣрѣ обнаружались, если-бы онѣ сказались только въ нѣкоторыхъ общинахъ, то ужь и это доказывало-бы необходимость учрежденія (отвѣчающихъ вполне своему назначенію) педагогическихъ семинарій при университетахъ“.

5.

Если принять въ соображеніе все сказанное, то становится вполне ясно, что учрежденіе педагогическихъ семинарій при университетахъ въ связи со школами для практическаго упражненія студентовъ, представляетъ наилучшее средство какъ для всесторонняго распространенія полезныхъ и основательныхъ свѣдѣній, такъ и для поднятія нравственнаго уровня современной жизни и облагороженія грядущихъ поколѣній. Всѣ эти блага должны составлять цѣль мудрой политики, потому что увеличеніе благосостоянія и вообще постепенный ростъ процвѣтанія государства во всѣхъ отношеніяхъ зависитъ отъ нихъ (63). Да не оставлять, поэтому, правительства, искренне пекущаяся о благѣ своихъ подданныхъ, долѣе неудовлетворенной безотлагательную нужду въ такихъ общепользныхъ заведеніяхъ. Нельзя не признать, что очень многія правительства обратили свое вниманіе на улучшеніе дѣла воспитанія и обученія и нельзя не видѣть, сколько они въ этомъ столѣтіи сдѣлали или начали дѣлать для школъ и университетовъ. Не только промышленность, торговля, высшія и низшія искусства расцвѣли въ наше время пышнѣе, чѣмъ прежде; мы вмѣстѣ съ тѣмъ замѣчаемъ, что и человѣчество вообще все болѣе и болѣе совершенствуется нравственно. Но развѣ мы, поэтому, имѣемъ право полагать, что теперь уже все сдѣлано, что дѣло будетъ подвигаться впередъ само собою? — На сколько всѣ подобныя старанія заслуживаютъ искреннѣйшей признательности

всѣхъ народовъ, настолько, сравнительно, мало принесутъ они плодовъ, если мы не озаботимся цѣлесообразнымъ спеціальнымъ подготовленіемъ учителей для среднихъ учебныхъ заведеній. Достоинство школы соразмѣрно достоинству учителя: *hoc opus, hic labor est*. Всѣ эти распоряженія и нововведенія касаются только внѣшней формы воспитанія и обученія, поэтому они почти никогда не бывають въ состояніи окончательно изгнать укоренившіяся привычки, или только слабо или совсѣмъ не вызываютъ новой внутренней жизни: они не входятъ въ частные случаи дѣятельности педагога, въ художественную сторону его дѣла; они не даютъ учителю необходимаго для него искусства, помогающаго ему исполнять въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ распоряженія правительства въ томъ духѣ, въ которомъ оно этого желаетъ; если учитель не вдохнетъ въ нихъ жизни, они остаются пустою, мертвою буквой. „Будутъ у насъ учителя, другъ мой“ — говоритъ Утрехтскій мудрецъ (64) — будутъ у насъ все! Ибо безъ нихъ всякія соображенія, проекты и распоряженія ни къ чему не ведутъ. Но если они будутъ у насъ и будутъ отличаться не только знаніями и искусствомъ, но готовностью, усердіемъ въ своихъ занятіяхъ, тогда они и безъ нашихъ стараній, нерѣдко даже вопреки имъ, зашагаютъ впередъ исполинскими шагами и совершатъ то, что мы, мудрецы, считали невыполнимымъ“.

Безъ сомнѣнія, для полного преусибыанія дѣла учителя съ его спеціальнымъ образованіемъ должны сочетаться добрая воля и усердіе. Въ этомъ отношеніи государство съ своей стороны можетъ помочь ему приличнымъ содержаніемъ и внѣшнимъ почетомъ. Уже вслѣдствіе требованія болѣе тщательнаго образованія отъ учителей, показывающаго публикѣ, насколько государство дорожитъ дѣльными учителями, уваженіе къ званію учителей и воспитателей сильно-бы поднялось. Публика съ теченіемъ времени поняла-бы, что сословіе учителей есть главное основаніе блага всего государства и человѣчества. Но люди, даже желающіе слыть образованными, привыкли судить о внутреннемъ достоинствѣ по наружному блеску, значеніе какого-либо занятія для государства измѣрять связанною съ нимъ, болѣе или менѣе доходною должностію. Если таковой не оказывается, то имъ даже и въ голову не приходитъ приписывать значеніе занятію. А вѣдь сколько зависитъ отъ того, чтобы толпа привыкла видѣть въ учителѣ представителя возрастающей культуры, чрезвычайно важную и почтенную личность, относиться съ уваженіемъ и къ его внѣшнему положенію. Нельзя

далѣе не признавать глубокаго нравственнаго вліянія такихъ отношеній; никоимъ образомъ нельзя въ государствахъ, еще не доросшихъ до этого сознанія, лишать далѣе учителей желаемаго ими поощренія. Воспитатель долженъ воодушевляться своимъ призваніемъ, въ немъ долженъ ярко пылать никогда неугасающій огонь и воспламенять его къ неустанному соревнованію съ коллегами. „Соревнованіе должно быть въ гимназіяхъ, и не только между учениками, но и между учителями; оно вноситъ пылъ и жизнь во всѣ учрежденія, во всѣ чело-вѣческія дѣйствія. Долгъ побуждаетъ насъ дѣлать многое, но все-таки-то, только то, что предписывается законами; соревнованію-же въ насажденіи добра, состязанію въ осуществленіи всего прекраснаго, всего хорошаго, имъ однимъ мы болѣе обязаны, чѣмъ всѣмъ законамъ и исполненію долга, вмѣстѣ взятымъ“ [*Van Heusde, Briefe über die Natur des höh. Unterr.*, стр. 135]. Но какъ-же можетъ быть под-держиваемо и питаемо воодушевленіе въ педагогическихъ занятіяхъ, если бы оно и было вызвано сознаніемъ великаго его значенія, если съ нимъ сопряжено униженіе со стороны государства и до извѣстной степени даже нужда! Ничто сильнѣе не обезкураживаетъ учителей, какъ воздаваемое имъ вездѣ за безконечныя ихъ старанія и заботы униженіе. Какъ часто удрученный учитель бываетъ склоненъ считать съ *Melanchthon*'омъ судьбу свою печальнѣе судьбы осла въ баснѣ Эзопа, а страданія и трудъ Сисифа пустяками въ сравненіи съ его собственными: *)

Non mihi si centum linguae sint oraque centum,
Omnia curarum percurrere nomina possim.**)

Печальна судьба педагоговъ, друзей, благодѣтелей чело-вѣчества. И все это они выносятъ ради вашихъ дѣтей, друзей, ради васъ самихъ, ради отечества. Воздайте-же имъ въ той-же мѣрѣ, въ которой получаете; сознайте-же, что чрезъ это вы заботитесь только о самихъ себѣ, потому что въ учителяхъ вы всегда будете нуждаться; полезнымъ-же въ полной мѣрѣ можетъ быть только тотъ учитель, который съ радостью и съ истинною любовью исполняетъ свои обязанности. Замѣйте, что вы даете ясное доказательство недостаточности своего образованія, унижая тѣхъ, призваніе которыхъ состоитъ въ распростра-неніи образованія; что вы сами себя унижаете больше всего, когда

*) De miseriis Paedagog. Decl. I. 503, 506.

***) Тамъ-же, стр. 515.

не оказываете должнаго уваженія сословію, которому вы обязаны собственнымъ благородствомъ души и дѣтей вашихъ (65). Или вы хотите, чтобы учитель и воспитатель находилъ возмездіе въ святости призванія, въ возвышенномъ чувствѣ, что онъ больше всѣхъ трудится на пользу человѣчества, хотя сами очень хорошо понимаете, что труды учителя не находятъ себѣ равныхъ ни въ одномъ другомъ сословіи? Правда, воспитатель и учитель должны заниматься своимъ дѣломъ только по глубокой къ нему любви, но никоимъ образомъ не изъ гнуснаго корыстолюбія. Нѣтъ, дѣйствительно, другаго занятія, кромѣ педагогическаго, которое своими внутренними достоинствами, своимъ высокимъ значеніемъ, своею святостію и безчисленными наслажденіями могло-бы исполнить отдающихся ему всецѣло болѣе возвышенными чувствами, большимъ воодушевленіемъ и готовностью къ перенесенію всѣхъ трудовъ и всѣхъ жертвъ. Но однимъ величайшимъ воодушевленіемъ и одними возвышеннѣйшими духовными наслажденіями никто жить не можетъ, потому что душа и самаго благороднѣйшаго изъ воспитателей остается человѣческою. Почему-же вы сами не довольствуетесь сознаніемъ, что исполняете долгъ; почему-же вы сами безпрестанно гоняетесь за вышними поощреніями и выгодною матеріальною обстановкою? Никто изъ ученыхъ, избравшихъ иное поприще, не признается, что трудится только изъ-за жалованья; каждый обязанъ трудиться ради своего призванія и съ большимъ удовольствіемъ приписываетъ себѣ такія побужденія. Однако, всетаки, никто не согласенъ лишиться жалованья и почестей; и такъ, почему-же только педагоги должны отказываться отъ вознагражденія и почестей? (66). Больше всего и нужно заботиться именно о томъ, чтобы воспитатель ни стѣсненными семейными обстоятельствами, ни оскорбленіемъ его самолюбія, никоимъ образомъ не отвлекался отъ исполненія обязанностей. Государство обязано не только давать ему содержаніе въ продолженіе его жизни, при чемъ онъ какъ-бы даже не долженъ замѣчать, что получаетъ жалованье [*Symmachus I., Ep. 79. Hoc specimen est florentis reipublicae, et disciplinarum professoribus praemia opulenta pendantur*]; оно не только должно подавать ему надежду, что напряженными трудами онъ будетъ достигать все болѣе и болѣе высокаго положенія [*Honos alit artes et accenduntur omnes ad studia gloria*]; не только оказывать ему уваженіе въ томъ отношеніи, что въ надзиратели его будутъ избираться только свѣдущіе спеціалисты педагогики. Но и послѣ его смерти должно обезпечить семейство учителя достаточными

для безбѣднаго существованія средствами. Тогда дѣльные, умные и стремящіеся молодые люди, даже изъ самыхъ знатныхъ и образованныхъ семействъ, посвящаютъ свои силы изученію педагогики и педагогической дѣятельности. Теперь-же они, не зная ни цѣны, ни радостей такой жизни, запугиваемые лишь связаннымъ съ нею униженіемъ, становятся духовными лицами, профессорами или избираютъ инныя отрасли ученой дѣятельности, суляція больше блеска и почета. При иныхъ условіяхъ они не мало принесли-бы пользы педагогикѣ какъ наукѣ, а вслѣдствіе этого и школамъ и народному образованію (67). Вы-же юноши, чувствующие въ груди своей охоту и силу жить и трудиться на пользу человѣчества и отчизны, не чуждайтесь званія учителя и воспитателя только потому, что снаружи оно кажется такимъ суровымъ и непривлекательнымъ, что оно уже при подготовкѣ возлагаетъ на васъ столько трудовъ и лишеній. „*Nihil rerum ipsa natura voluit magnum effici cito, proposuitque pulcherrimo operi cuique difficultatem*“ [Quintilian, *Instit. orat.*, V. 3]; а гдѣ-же существуетъ занятіе, сравнимое по своей важности съ дѣломъ учителя и воспитателя? (68). Хотя вы до сихъ поръ еще въ жизни и отодвинуты на задній планъ и малымъ только пользуетесь вниманіемъ, не принадлежите къ героямъ дѣя, осыпаясь отличіями и золотомъ, вы сами всетаки знаете, да и всякій разумный и благородный человѣкъ понимаетъ, что тѣ, которые пользуются названными благами, всею своимъ положеніемъ и всею успѣхами своими обязаны лишь вамъ, и что ихъ честь и слава подобаютъ вамъ. Вы — садовники въ вертоградѣ Божіемъ; чрезъ васъ ниспосылаетъ Всемилостивый благодать и спасеніе всему міру. Не вы ли въ силу своего положенія лучше, всехъ выполняете назначеніе и обязанность человѣка, состояція въ облагороженіи самого себя и ближнихъ? Развѣ это чувство вашего сердца не дороже всего золота земли и всехъ отличій? Бываютъ и въ кругѣ вашей негромкой дѣятельности часы, которыхъ вы не промѣняете ни на какія блага земли, которыя сторицею вознаграждаютъ васъ за всякое униженіе и дарятъ такимъ блаженствомъ, какого можно ожидать только на небесахъ. Ваша слава и ваша мзда негдѣнны; о васъ съ благодарностью вспомнятъ ваши питомцы и позднѣйшіе ихъ потомки. А если васъ на земли и покидаетъ надежда, отравляется всякая ваша радость, то уповайте на слова священнаго писанія: „Учители-же возсіяютъ подобно солнцу, а указавшіе столь многимъ путь къ истинѣ, какъ свѣтила небесныя, отгнѣи и до вѣка.“

6.

Намъ остается еще опровергнуть возраженіе, что-де есть уже заведенія, которыя сами по себѣ или въ совокупности достаточно хорошо готовятъ учителей для всякихъ школъ. Намъ могутъ сказать, что въ каждой странѣ есть учительскія семинаріи для образованія начальныхъ учителей „а также при каждомъ университетѣ филологическія, даже и катехетическія семинаріи для образованія учителей высшихъ классовъ гимназій или реальныхъ училищъ и подготовки духовныхъ лицъ къ ихъ педагогической дѣятельности. Кромѣ того, скажутъ намъ, существуютъ вѣдь, хоть въ большинствѣ случаевъ образовавшіяся и по частному почину общества, разрабатывающія исторію или философію.

Учительскія семинаріи представляютъ собою, безъ сомнѣнія, вполне отвѣчающія своему назначенію заведенія, о которыхъ можно вообще отзываться только съ похвальной стороны [Ср. *Rein, Ueber die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. Pädagog. Stud., 1881.* вып. 4]. Учителей, получившихъ образованіе свое въ этихъ семинаріяхъ, однакоже, всетаки не слѣдуетъ опредѣлять на должности учителей т. наз. элементарныхъ классовъ гимназій и реальныхъ училищъ, съ тѣмъ чтобы они готовили учениковъ для названныхъ учебныхъ заведеній, для которыхъ, повидимому, ихъ научно-педагогическихъ познаній достаточно. Классическое и реальное образованіе представляютъ связанное цѣлое, со строгою послѣдовательностью пригнанное, отъ начала до конца, къ конечному результату. Учитель, желающій установить исходныя точки этого образованія, долженъ обозрѣвать съ полнымъ пониманіемъ всю его связь и умѣть безошибочно соединять всѣ отдѣльныя части развиваемыхъ въ немъ рядовъ представленій, такъ какъ иначе всѣ дѣлаемые тутъ промахи отозвутся на всемъ послѣдующемъ воспитаніи. Обученіе дѣтей въ теченіе первыхъ лѣтъ ихъ школьной жизни уже само по себѣ самое трудное занятіе. Но чѣмъ многостороннѣе представляется конечный результатъ, чѣмъ тоньше и запутаннѣе ведущія къ нему нити, тѣмъ глубже должно быть знаніе индивидуальныхъ свойствъ учениковъ, тѣмъ труднѣе бываетъ на первыхъ порахъ связываніе и пряденіе этихъ нитей; тѣмъ настоятельнѣе надо требовать отъ учителя и воспитателя всѣхъ свойствъ образцоваго педагога. А въ какихъ заведеніяхъ конечный результатъ школьнаго образованія представляется болѣе сложнымъ, нити-же, къ нему ведущія, болѣе тонкими и спутан-

ными другъ съ другомъ, какъ въ реальныхъ училищахъ и классическихъ гимназіяхъ. Точное распознаваніе индивидуальныхъ свойствъ, правда, облегчается природною къ этому способностью. Но всетаки она вѣдь должна быть еще развиваема основательнымъ изученіемъ психологіи, фізіологіи, исторіи и свойствъ тѣхъ дѣтей, которыя вслѣдствіе положенія своихъ родителей вступаютъ преимущественно въ ученое и среднія гражданскія званія. Такимъ образованіемъ, и этого никто не станемъ отрицать, нельзя запастись въ учительскихъ семинаріяхъ, потому что названныя науки не проходятся здѣсь въ надлежащемъ видѣ и потому что здѣсь не пріобрѣтается упомянутая нами способность обзрѣвать съ твердо опредѣленной точки все ученое образованіе и познавать ведущія къ нему нити. Да если мы даже и допустимъ, что учительскія семинаріи выпускаютъ самыхъ начальныхъ учителей, то они всетаки оказались-бы непригодными для нашихъ цѣлей. Мы вѣдь желаемъ имѣть учителей, которые способны образовывать питомцевъ до самихъ старшихъ классовъ гимназій и реальныхъ училищъ, учителей, спеціально изучившихъ филологію, математику или богословіе. Они должны, даже если-бы обученіе въ младшихъ классахъ поручалось названнымъ учителямъ, всетаки быть вполне знакомы съ начальнымъ преподаваніемъ въ гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ, такъ какъ оно служитъ основаніемъ ожидаемому отъ нихъ преподаванію въ старшихъ классахъ, а безъ знанія этихъ основъ начатое дѣло не можетъ быть продолжаемо. вмѣстѣ съ тѣмъ всѣ, стремящіяся объять всю педагогiku въ всѣхъ ея отрасляхъ и всѣ намѣревающіяся вступить въ духовное званіе, должны основательно знать преподаваніе въ низшихъ училищахъ. Между тѣмъ филологи, богословы и математики-спеціалисты не принимаются въ названныя семинаріи, да и не могутъ быть приняты. Наконецъ, насколько педагогика, какъ наука, выигрываетъ въ этихъ учительскихъ семинаріяхъ? Здѣсь по крайней мѣрѣ навѣрное не дается возможность ко всестороннему изслѣдованію и разработкѣ педагогики. Часто, кромѣ этого, свободная разработка ея ограничивается правительственными предписаніями.

О филологическихъ семинаріяхъ можно было-бы просто сказать, что онѣ непригодны для насъ, такъ какъ филологія не педагогика; но мы всетаки рассмотримъ ихъ ближе, потому что какъ разъ здѣсь-то и кроются крупныя заблужденія. Каждая наука слѣдуетъ своимъ методамъ, заключающимся въ способѣ развитія свойственныхъ ей рядовъ представленій и раскрытія всѣхъ ихъ особенностей. Такъ какъ

Изданія Ж. Киммеля

въ РИГѢ.

	Руб.	Коп.
Ашаринъ, А., Нѣмецкая грамматика для русскихъ среднеучебныхъ заведеній. 1887, въ перепл.	—	80
Делленъ, Самъ себя наказывающій П. Теренція. Terenti Nauton Timorumenos	1	80
Döllen, De vita Livii Andronici. 1838. 52 S. in 8°	—	25
Захаровъ, Поэтика Аристотеля. Варшава 1885	1	—
Югансонъ, Н., Курсъ третьяго класса по латинскому языку. Выпускъ I. Грамматика. 1888. Въ перепл.	—	40
Лохеръ, Н. Я., Учебникъ нѣмецкаго языка для среднихъ учебныхъ заведеній. Курсъ I. 1878	—	60
Надлеръ, В. Н., Императоръ Александръ I и идея священнаго союза. Т. I/III. 1887/8	4	2 50
Нагуевскій, Римская сатира и Ювеналь. Митава 1879	3	60
— Энеида Вергилія. Т. I и. 1/3 и т. II 4/6	1	80
— Избранныя сатиры Горація. Объяснилъ для гимназій Д. П. Нагуевскій. 2. изд. 1885	1	—
Павловскій, И. Я., Русско-нѣмецкій словарь. 2. изд. 1879. 5 руб. 60 коп., въ корешк. перепл.	6	50
— Нѣмецко-русскій словарь. 3. изд. 1886. 8 руб., перепл.	9	—
Полонскій, И., Переводъ VII ^{-ой} пѣсни Энеиды Вергилія съ примѣчаніями	—	40
— Переводъ VIII ^{-ой} пѣсни Энеиды Вергилія съ примѣчаніями	—	40
Фидлеръ, А., Докторъ, Анатомическія стѣнные карты для употребленія въ училищахъ. Рисованныя съ натуры и литографир. М. Крайтцгомъ. 8 лист. сам. больш. формата	4	—
Фрезе, П., Элементарный курсъ латинскаго языка. I часть этимологическая. 3. изд. въ перепл.	—	60
— II часть синтаксическая, въ перепл.	1	—
Шафрановъ, С., Русскій синтаксисъ, изложенный сравнительно съ нѣмецкимъ. 1886. Въ перепл.	1	—
Зембергъ, Н., Руководство для учениковъ высшихъ классовъ гимназій по римскимъ древностямъ	—	50

Находится въ печати:

Пособіе къ изученію греческихъ древностей, Бойезена. Перевелъ съ нѣмецкаго
К. Зембергъ, и. о. инспектора Одесской 2^{-ой} гимназій.

Новѣйшіе каталоги книгопродавца Н. Киммеля въ Ригѣ,

=== которые высылаются безвозмездно: ===

- Общій и рождественскій Каталогъ 1889. Богатый выборъ книгъ на русскомъ, нѣмецкомъ и французскомъ языкахъ, частью по уменьшеннымъ цѣнамъ.
- Каталогъ новѣйшихъ и важнѣйшихъ сочиненій на русскомъ и нѣмецкомъ языкахъ о болѣе 80-ти ремеслахъ и потребныхъ при нихъ машинахъ. 1884.
- Каталогъ главнѣйшихъ сочиненій въ области Инженернаго Искусства, машинной и желѣзнодорожной частей и Гидравлическихъ сооруженій на русскомъ, нѣмецкомъ, французскомъ и англійскомъ языкахъ. 1885.
- Каталогъ главнѣйшихъ сочиненій по части Ученія объ Электричествѣ и примѣненія его въ практикѣ на русскомъ, нѣмецкомъ, франц. и англ. языкахъ. 1886.
- Каталогъ важнѣйшихъ сочиненій послѣднихъ 15 лѣтъ по части Сельскаго хозяйства и Сельской Промышленности, Садоводства, Лѣсоводства и Охоты на русскомъ, нѣмецкомъ, французскомъ и англійскомъ языкахъ. 2-е издацие. Съ 3 прибавленіями. 1884—1888.
- Антивари. Каталогъ № XXV: *Bibliotheca polonica*. Catalogue d'une collection de livres anciens et modernes sur la Pologne.
- Антивари. Каталогъ № XXVI: *Bibliotheca rossica*. Коллекція цѣнныхъ сочиненій о Россіи, за исключеніемъ Царства Польскаго и Прибалтійскихъ Губерній, на иностранныхъ языкахъ.
- Антивари. Каталогъ № XXXVIII: *Богословіе, Философія, Вѣстная Словесность*. Сочиненія на иностранныхъ языкахъ.
- Антивари. Каталогъ № XXXIX: Коллекція стар. и нов. сочиненій по Географіи, Антропологии, Этнографіи, Зоологіи и Ботаникѣ. Сочиненія на иностранныхъ языкахъ.
- Антивари. Каталогъ № XXX: Геологія, Минералогія, Палеонтологія. Сочиненія на иностранныхъ языкахъ.
- Антивари. Каталогъ № XXXI: Математика, Астрономія, Физика, Химія, Магія, Инженерныя Науки. Сочиненія на иностранныхъ языкахъ.
- Антивари. Каталогъ № XXXII: Классическая филологія, древняя исторія и археологія. Сочиненія на русскомъ и иностр. языкахъ.
- Каталогъ новѣйшихъ и лучшихъ сочиненій по классической Филологіи, Археологіи и древней исторіи. Сочиненія на русскомъ и иностранныхъ языкахъ.
- Антивари. Каталогъ № XXXIII: Библіотека Смирдина, отдѣлъ I. Богословіе и Философія. Сочиненія на русскомъ языкѣ. (2035 №).
- Антивари. Каталогъ № XXXIV: Библіотека Смирдина, отдѣлъ II. Правовѣденіе, политика и политико-экономическія науки. Сочиненія на русскомъ языкѣ. (1215 №).
- Антивари. Каталогъ № XXXVI: Библіотека Смирдина, отдѣлъ III. Исторія и географія. Сочиненія на русскомъ языкѣ. (2202 №).
- Антивари. Каталогъ № XXXVII: Археологія. — Генеалогія, Геральдика. — Нумизматика. Сочиненія на иностран. языкахъ.
- Антивари. Каталогъ № XXXIX: Библіотека Смирдина, отдѣлъ IV. Словесность. Сочиненія на русскомъ языкѣ. (Около 6000 №).

Готовится къ печати:

Каталогъ «*Slavica*», сочиненія касающіяся Россіи, Польши, Австрійскихъ Славянъ и Юго-Славянскихъ племенъ. (Около 3000 №).

Покупка цѣлыхъ библіотекъ и отдѣльныхъ цѣнныхъ сочиненій.

Только что вышли и поступили въ продажу
слѣдующія изданія

Д. П. Нагуевскаго,

ординарнаго профессора ИМПЕРАТОРСКАГО Казанскаго Университета:

1) Основы библиографіи по исторіи римской литературы, пособие для студентов.
VIII + 132 стр. больш. 8°. Казань 1889 Цѣна 1 руб. съ перес.

Изданіе содержитъ все главныя указанія на иностранную и русскую библиографію по исторіи римской литературы, не исключая переводовъ, школьных изданій, журнальных статей и рецензій, какъ русскихъ, такъ и иностранныхъ. Книга обработана на основаніи новѣйшихъ данныхъ и содержитъ въ себѣ систематическое указаніе всехъ школьных и научныхъ пособій по римской словесности, необходимыхъ для каждаго преподавателя. Къ изданію, кромѣ указателя латинскихъ именъ, приложены: I, Указатель авторовъ главныхъ трудовъ, изданныхъ въ Россіи по ист. римск. литер. и II, Русскихъ періодическихъ изданій со статьями по исторіи римск. лит.

2) Библиографія по исторіи римской литературы въ Россіи съ 1709 по 1889.
XII + 48 стр. Казань 1888 Ц. 60 коп. съ пересылкою.

Изданіе содержитъ полную библиографію по ист. римск. лит. въ Россіи, не исключая русскихъ переводовъ, журнальных статей и рецензій. Къ изданію приложено введеніе, содержащее очеркъ книжной производительности въ Россіи по ист. римской литер. съ 1709—1889 и три указателя: I латинскихъ авторовъ, II всехъ авторовъ *русскихъ* изданій по ист. римск. лит., III періодическихъ изданій со статьями по ист. римск. лит. Всѣхъ указаній собрано до 1000.

3) Сатиры Ювенала, съ введеніемъ, текстомъ, примѣчаніями, указателемъ и снимкомъ изъ рукописи Питу. Т. I. Казань 1888 Ц. 4 р.

Изданіе **Одобрено** Ученымъ Ком. Мин. Нар. Просв. для фундаментальныхъ библиотекъ гимназій и прогимназій.

Кромѣ указанныхъ — вышли того же автора:

А. Учебныя изданія латинскихъ классиковъ съ введеніемъ, текстомъ и примѣчаніями.

4) Томъ I. Избранныя сатиры Горація, изд. 2, значительно дополн. и исправл.
Рига 1885 Ц. 1 р. 30 к.

Уч. Ком. Мин. Нар. Пр. первое изд. признано вполне заслуживающимъ одобренія для употребленія въ гимназіяхъ въ видѣ учебнаго пособия. — **Одобрено** Учебн. Ком. при Св. Синодѣ для духовн. Семинарій.

5) Томъ II. Энеида Виргилія, изд. 2, значительно исправленное и дополненное.
Казань 1886, кн. I—III Ц. 1 р.

Первое изд. **Одобр.** Уч. Ком. Мин. Нар. Пр. для гимназій и прогимназій. — **Одобрено** Учебн. Ком. при Св. Синодѣ для духовн. Семинарій.

6) Томъ III. О заговорѣ Натилины Саллюстія, Рига 1884 Ц. 60 к.

Томе съ словаремъ Ц. 80 к.

Одобр. Уч. Ком. Мин. Нар. Пр. для гимн. и прогимн.

7) Томъ IV. О Югуртинской войнѣ Саллюстія. Казань, 1885 г. Ц. 80 к.

Одобр. Уч. Ком. Мин. Нар. Пр. для гимн. и прогимн.

8) Томъ V. Энеида Виргилія. Кн. IV—VI. Лейпцигъ, 1885 г. Ц. 80 к.

Одобр. Уч. Ком. Мин. Нар. Пр. для гимн. и прогимн.

В. Учебное изданіе специальныхъ латинско-русскихъ словарей къ римскимъ классикамъ.

- 9) Выпускъ 1. Словарь къ первой рѣчи Цицерона противъ Натилины. Рига, 1881. Ц. 20 к.
10) Выпускъ 2. Словарь къ сочиненію Саллюстія о заговорѣ Натилины. Рига, 1884. Ц. 30 к.
11) Выпускъ 3—5. Словарь къ I, II и III кн. Энеиды Виргилія. Рига, 1884 г. Ц. 40 к.

С. Сочиненія и статьи по древне-классической филологіи, особенно же по римской литературѣ.

- 12) *De Juvenalis Vita Observationes. Dissertatio inauguralis.* Rigaе, 1883. Ц. 2 р.
13) О главнѣйшихъ эпохахъ въ развитіи древне-классической филологіи, изд. 2, Казань 1884 Ц. 60 к.
14) О популяризаціи свѣдѣній по классической древности. Воронежъ, 1885 г. Ц. 40 к.
15) Характеръ и развитіе римской сатиры. Рига, 1872 г. Ц. 60 к.
16) Римская сатира и Ювеналь, 464 стр. Митава, 1879 г. . . Ц. 3 р. 60 к.
Опред. Уч. Ком. Мин. Нар. Пр. допущено въ фундаментальныя бібліотеки гимназій.
17) Отвѣтъ Н. М. Благовѣщенскому. Воронежъ, 1883 г. Ц. 40 к.
18) Первая сатира Ювенала (введеніе, текстъ, варианты и комментарий). Изд. 2, значительно дополненное. Казань, 1885 Ц. 80 к.
19) Вторая сатира Ювенала (введеніе, текстъ, варианты и комментарий). Изд. 2, значительно дополненное. Казань, 1885 Ц. 80 к.
20) Отличительныя черты римскаго народнаго духа. Казань, 1885 . . Ц. 30 к.
21) О послѣднихъ раскопкахъ на римскомъ Форумѣ. Казань, 1886 . . Ц. 30 к.
22) Разборъ книги „*De perfectum logicum*“, С.-Петербургъ, 1886 . . . Ц. 30 к.
23) Критическія замѣтки къ 3-й сатирѣ Ювенала. Воронежъ, 1886. Ц. 30 к.
24) Третья сатира Ювенала (введеніе, текстъ, варианты, комментарий и указатель). Изд. 2, значительно дополненное. Казань, 1887 Ц. 1 р. 20 к.
25) О жизнеописаніи Ювенала, изслѣдованіе, изд. 2, дополненное. Казань, 1887. Ц. 80 к.
26) О рукописяхъ, схоліяхъ и изданіяхъ Ювенала. Спб. 1888 . . . Ц. 80 к.

Примѣчанія.

- 1) При обращеніи прямо въ Главный складъ, къ профессору **Дарію Ильичу Нагуевскому** (г. Казань, университетъ), пересылка производится бесплатно (кромя Царства Польскаго и Азіатской Россіи).
2) При выпискѣ 10 и болѣе экземпляровъ одного изданія уступка отъ 1—30% учебнымъ заведеніямъ, книгопродавцамъ и частнымъ лицамъ.
3) Копѣйки могутъ быть прилагаемы почтовыми марками.
4) Всѣ требованія, адресованныя профессору **Д. И. Нагуевскому**, въ Казань, въ Университетъ, исполняются немедленно.

О ПОДПИСКѢ ВЪ 1889 ГОДУ
НА ИЛЛЮСТРИРОВАННЫЙ ЖУРНАЛЪ ДЛЯ ДѢТЕЙ
ШКОЛЬНАГО ВОЗРАСТА
„ДѢТСКІЙ ОТДЫХЪ“
 (IX ГОДЪ ИЗДАНІЯ).

«Дѣтскій Отдыхъ» особенно рекомендованъ Ученымъ Комитетомъ Министерства Народнаго Просвѣщенія для среднихъ учебныхъ заведеній мужскихъ и женскихъ городскихъ и начальныхъ народныхъ училищъ. Учебнымъ Комитетомъ при Святѣйшемъ Синодѣ допущенъ къ приобрѣтенію для фундаментальныхъ библіотекъ духовныхъ училищъ.

«Дѣтскій Отдыхъ» въ 1889 году будетъ издаваться по той же программѣ и въ томъ же объемѣ (отъ 8 до 10 печатныхъ листовъ — листъ 16 стр.), какъ и въ 1888 году.

Редакція сдѣлала все возможное, чтобы улучшить изданіе съ внѣшней стороны. Она не перестанетъ заботиться объ этомъ и въ будущемъ 1890 г. Съ этой цѣлью она будетъ прилагать къ каждому № журнала оригинальный, анварельный рисунокъ художниковъ Н. А. Богатова, П. Степанова и др. и дастъ въ текстѣ множество рисунковъ, по образцу послѣднихъ №№ журнала текущаго года.

Кромѣ того, озабочиваясь сдѣлать содержаніе журнала болѣе серьезнымъ, дающимъ болѣе положительныхъ свѣдѣній, редакція съ января открываетъ постоянный отдѣлъ подъ заглавіемъ: «Русскіе люди и русскій край», въ который войдутъ нравственно-поучительныя біографіи выдающихся дѣятелей, статьи по русской исторіи, естествознанію и проч.

Условія подписки остаются тѣ же.

Съ доставкой и пересылкой во все города Россіи на годъ **6** руб.
 » » » » » полгода **3** » **50** коп.
 Безъ доставки (въ Москвѣ, контора Н. Печковской) **5** » **50** »

Подписка принимается въ Москвѣ, въ конторѣ объявленной Н. Печковской (Петровскія линіи).
 Въ Петербургѣ, въ книжныхъ магазинахъ Фену, „Новаго Времени“, Мартынова и Вольфа.

Гг. иногороднихъ подписчиковъ просятъ обращаться исключительно въ контору редакціи журнала «Дѣтскій Отдыхъ»:

Москва, Арбатъ, Аванасьевскій переулокъ, домъ Ганенфельда.

Редакторы-издательницы { **Е. Сарачева.**
Е. Напалкова.

10 декабря вышла въ свѣтъ и поступила въ продажу во всехъ книжныхъ магазинахъ новая книга для дѣтскаго чтенія **А. В. КРУГЛОВА.**

КОТОФЕЙ КОТОФЕЕВИЧЪ

Повѣсть въ 2-хъ частяхъ, съ 50-ю рисунками худ. Михайлова и др. Изданіе редакціи журнала «ДѢТСКІЙ ОТДЫХЪ».

Въ изящной папкѣ, на альбомной бумагѣ (около 200 страницъ печ. текста), цѣна **1** руб. **25** коп.
 Книгопродавцамъ уступка. Пересылка за 2 фун. Складъ изданія въ редакціи журнала «ДѢТСКІЙ ОТДЫХЪ».

ГИМНАЗІА

ЖУРНАЛЬ

ФИЛОЛОГИИ И ПЕДАГОГИИ

будеть издаваться

въ 1889 году

по прежней программѣ, въ прежнемъ
форматѣ, ежемѣсячными книгами,
не менѣе 6 печ. л., или ок. 80 печ. л.
= 1280 стр. въ годъ.

≡ ЦѢНА ЗА 12 КНИГЪ 8 РУБ. ≡

Для г. г. преподавателей допускается под-
писка съ разерочкой, по ихъ усмотрѣнію.

Отдѣльные книги „Гимназіи“ не продаются.

Цѣна объявленій уч. изданій:
страница 12 р., $\frac{1}{2}$ стр. 6 р., $\frac{1}{4}$ стр. 3 р.

Подписка принимается:

Ревель, канцелярія Алекс. гимназіи, и у всѣхъ извѣстнѣйшихъ книго-
продавцевъ. Книгопродавцамъ обычная уступка.

Редакторъ — издатель Г. Яичевскій.